



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL UCS – UNIPLAC**

CRISTIAN ROBERTO ANTUNES DE OLIVEIRA

**NAVEGANDO POR TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PERMANENTE
NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM LAGES, SANTA CATARINA, BRASIL:
O LOCAL E O GLOBAL EM DIÁLOGO**

**LAGES, SANTA CATARINA
NOVEMBRO DE 2022**

CRISTIAN ROBERTO ANTUNES DE OLIVEIRA

**NAVEGANDO POR TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PERMANENTE
NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM LAGES, SANTA CATARINA, BRASIL:
O LOCAL E O GLOBAL EM DIÁLOGO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) como requisito final e obrigatório para a obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terciane Ângela Luchese

LAGES, NOVEMBRO DE 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

- O48n Oliveira, Cristian Roberto Antunes de
Navegando por territórios de formação docente permanente no ensino de geografia em Lages, Santa Catarina, Brasil [recurso eletrônico] : o local e o global em diálogo / Cristian Roberto Antunes de Oliveira. – 2022.
Dados eletrônicos.
Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.
Orientação: Terciane Ângela Luchese.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>
1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. 3. Educação - Lages (SC).
4. Geografia - Estudo e ensino. I. Luchese, Terciane Ângela, orient. II. Título.
- CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236



“Navegando por territórios de formação docente permanente no ensino de geografia em Lages, Santa Catarina, Brasil: o Local e o Global em diálogo”

Cristian Roberto Antunes de Oliveira

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 08 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

Dra. Terciane Ângela Luchese (Presidente/Orientadora – UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Eliana Relá (UCS)

Participação por videoconferência

Dr. Sandro de Castro Pitano (UFPel)

Participação por videoconferência

Dra. Arceloni Neusa Volpato (UNIFACVEST)

Participação por videoconferência

Dr. Leonel Piovezana (UNOCHAPECÓ)

Participação por videoconferência

Dra. Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)

AGRADECIMENTOS

Navegação perigosa, a vida: em meio às tempestades, somos às vezes mais de lastimar que náufragos. Tendo como piloto de nossas vidas a Fortuna, incertamente é que vogamos no mar alto; uns fazem boa viagem, outros ao contrário, mas todos chegam ao mesmo porto sob a terra (PALADAS DE ALEXANDRIA, 2001, p. 67).

A articulação metafórica entre vida e navegação é um daqueles lugares-comuns da poesia que parecem não sofrer desgaste. A vida não deixa de ser uma viagem marítima, que se entrelaça com o mar calmo e, por diversas vezes, agitado, pois somos um eterno balanceio. Do amor à dor. Da força à resistência. Do encontro e do desencontro. Das escolhas e da esperança. Aqui, escolho tecer os agradecimentos a todos que me acompanharam durante a rota! A aventura marítima que marca minhas trajetórias pessoal e profissional... Que não se finda e estabelece sonhos, todos eles permeados de resistência social.

Agradeço às forças que emergem do Universo, que não posso mensurar, nominar, escolhendo, apenas, senti-las e ser guiado por elas.

À minha família, que soube me acompanhar e entender as renúncias, as ausências e que abraçou os meus sonhos como seus. À minha companheira, Gislaine, que compartilhou, sonhou, e viveu cada etapa do doutoramento comigo. Obrigado pelo apoio incondicional, pelo carinho, pelas xicaras de café, após horas e horas entrelaçado em leituras e escritas. Por me cuidar. Por me compreender. Por se doar por mim e aos meus. Agradeço por ter me tornado pai, pois durante a rota da navegação, eis a chegada de mais uma tripulante, nosso amor, nossa pequena Valentina Aparecida. Graças a nossa fé, que nos moveu e sustentou em diferentes momentos. O nome dado a minha filha tem, em sua essência o significado de “valente”, “forte”, “vigorosa”, “cheia de saúde”. A partir dela, encontro ainda mais força para seguir adiante nessa e em outras viagens que me possibilitem crescimentos pessoal e profissional.

Agradeço, também, ao Luan e à Gabi, por compreenderem os processos. Por fim, preciso trazer uma frase, que não fecha, mas abre um universo de possibilidades e sentidos da importância que tens em minha vida: “tanta gente balança em sua mente quando o assunto é amor; a jangada, a âncora faltando, nas ondas vai vagando: assim a esperança ou o medo agita quem por Vênus milita” (CARMINA BURANA, 1994, p. 43). Resistir. Acompanhar. É raro e para poucos.

À minha mãe, DeJane, que me incentivou durante toda minha trajetória pessoal e profissional. Que foi e sempre será minha inspiração. Mulher a quem sempre admirei pela garra

com que enfrentou a vida. Pelas renúncias. Pela jornada dupla, tripla, em que se fazia necessário, a fim de nos garantir o melhor: a Educação!

Ao meu pai, Emerson, que acreditou e me incentivou na minha formação, homem de muitos princípios a quem admiro.

Aos meus irmãos, Eduardo e Gustavo, que fazem parte da minha essência como ser humano e me tornaram muito melhor, pelo laço de amorosidade que criamos e vivemos juntos durante toda a nossa infância.

À professora, orientadora e amiga Terciane, pela dedicação e atenção, pelas oportunidades de aprendizado, pelo conhecimento constituído e por me guiar no desenvolvimento desta pesquisa, mostrando que sempre é possível avançar, aprofundar e evoluir, com muita humildade. Sou grato, imensamente grato, por ter sua presença durante essa viagem.

Aos meus avós – Sebastião, Maria Marcolina e Joceli –, exemplos de vida, que muito me ensinaram. Em especial ao meu amado avô, que, desde pequeno, me incentivou a ser pesquisador, quando trazia livros infantis, jornais da praça para que eu pudesse aprender a ler e a escrever. Gratidão, “vô”! O senhor é meu maior exemplo de virtudes.

Agradeço ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu – UCS), pelos ensinamentos compartilhados ao longo de todo o percurso.

A todos os colegas de doutoramento pelo companheirismo, ensinamentos, angústias e boas risadas compartilhadas. Em especial, aos amigos Schayla e Jourdan.

Aos meus colegas de trabalho da Rede Militar, da Rede Estadual, da Secretaria Municipal de Educação de Lages e do Unifacvest.

Aos sujeitos da pesquisa, que aceitaram embarcar na viagem.

Aos meus estudantes do Colégio Militar Feliciano Nunes Pires, Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e do Unifacvest. Vocês me motivam a ser sempre melhor e a lutar por uma educação de qualidade.

Ao Uniedu, pelo apoio e pelo incentivo financeiro, garantindo a permanência no curso de doutorado, bem como a participação em eventos, promovendo o desenvolvimento contínuo de pesquisas acerca da Educação no Estado de Santa Catarina. Governo que investe em Educação, investe, também, em desenvolvimento.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as políticas públicas de 2012 a 2021 na formação permanente dos professores de Geografia do Sistema Municipal de Educação de Lages, Santa Catarina, Brasil e como implicam (ou não) em sua práxis. Ressalto que escolho como ponto de partida para o escopo teórico ancorar minha tese em uma metáfora. A articulação metafórica entre vida e navegação é um daqueles lugares-comuns da poesia que parece não sofrer desgaste. Minha opção se dá a partir de uma viagem, que escolho como rota cartográfica a Formação Permanente de Professores de Geografia, Ensino de Geografia nas Políticas Públicas Curriculares e Práxis Pedagógica. Compreendo que seja necessário entender como as políticas públicas para a Educação Básica, que orientam a formação de professores de Geografia do Sistema Municipal de Educação de Lages, implicam no fazer pedagógico docente a partir da práxis. As políticas curriculares não são neutras, encontram-se permeadas por discursos, disputas, ideologias, interesses políticos e relações de poder. No ensino de Geografia isso se torna ainda mais evidente por meio das escolhas epistemológicas dos currículos, bem como pela forma como os docentes entendem essas orientações, como aliadas de sua prática (ou não). Defino minha base empírica amparado em escutar professores e professores formadores, além da pesquisa documental e, por fim, a utilização do Sistema de Informação Geográfica (SIG), que se entrelaça com o objeto investigativo no papel que assumo como cartógrafo pesquisador, sendo o cartógrafo responsável pela elaboração e confecção de cartas e mapas. Na cartografia da tese, oriento-me pelos pontos cardeais, definidos esses como os objetivos específicos: a) analisar o espaço da Geografia nas políticas públicas que orientam a formação permanente de professores, da esfera local à global; b) investigar quais os resultados de novas políticas públicas, na elaboração dos currículos do ensino de Geografia; c) descrever como são realizados e organizados os momentos de formação permanente no Sistema Municipal de Educação de Lages, a partir de documentos e percepções dos professores de Geografia; d) verificar, a partir das narrativas dos docentes, se as mudanças nas políticas públicas e a formação permanente dos professores de Geografia articulam-se ao seu fazer pedagógico. O navio que nos acompanha pela analogia da metáfora perpassa pela cooperação das partes que o compõem, sobretudo de quem as capitaneia. Assumo a necessidade de me posicionar diante da pesquisa realizada, concebendo a tese que defendo a partir da seguinte acepção: As políticas públicas curriculares para a Educação Básica, do local ao global em diálogo, que orientam a formação docente permanente em Geografia no Sistema Municipal de Educação de Lages, Santa Catarina, Brasil, estão correlacionadas de forma fragmentada com a educação permanente. Nem todos os professores têm condições de trabalho que favoreçam a participação nos encontros de formação, bem como há uma contradição no sentido atribuído aos encontros de estudos, pois alguns dissociam as teorias com a prática docente, o que implica em saberes e fazeres pedagógicos distantes do cotidiano de formação dos professores e professores formadores, o que pouco reverbera na práxis.

Palavras-chave: Formação Permanente; Ensino de Geografia; Políticas Públicas Curriculares; Práxis Pedagógica.

ABSTRACT

This paper aims to analyze public policies between 2012 and 2021 on permanent training of geography teachers from the City Educational System of Lages, Santa Catarina, Brazil, and how they affect (or not) in their praxis. I highlight that I chose as a starting point for the theoretical scope to base my thesis on a metaphor. The metaphorical articulation between life and sailing is one of those common places in poetry that does not seem to wear out. My choice is based on a trip that takes as its cartographic path the permanent training of geography teachers, geography teaching in curricular public policies and pedagogical praxis. I believe it necessary to understand how public policies for Basic Education, which guide the training of geography teachers from the City Educational System of Lages, imply in the pedagogical teaching practice based on the praxis. The curricular policies are not neutral; they are pervaded by discourses, disputes, ideologies, political interests, and power relations. In the teaching of geography, that becomes even more evident through curriculum epistemological choices, as well as through the way teachers understand these guidelines, as allies in their practice (or not). I define my empirical basis supported by listening to teachers and training teachers, besides documental research and, finally, the use of the Geography Information System (GIS), which intertwines with the investigative object in the role I take as cartographer-researcher, being the cartographer responsible for the elaboration and confection of charts and maps. In the cartography of the thesis, I guide myself by the cardinal points, defined as the specific objectives: a) analyze the space of geography in public policies that guide the permanent training of teachers from the local to the global scope; b) investigate the results of new public policies in curriculum elaboration for geography teaching; c) describe how the moments of permanent training take place and are organized in the City Educational System of Lages, based on documents and geography teachers' perceptions; d) verify, based on the teachers' narratives, if the changes in public policies and the permanent training of geography teachers are articulated with their pedagogical practice. The ship that has accompanied us through the metaphor analysis bypasses the cooperation of the parts that comprise it, especially the one that commands it. I assume the need to position myself in face of the conducted study, conceiving the thesis that I defend based on the following meaning: curricular public policies for Basic Education, from local to global in dialogue, which guide the geography teacher permanent training in the City Educational System of Lages, Santa Catarina, Brazil, are correlated in a fragmented way with permanent training. Not all teachers have work conditions that favor the participation in training meetings, as well as there is a contradiction in the meaning assigned to the study meetings, as some dissociate the theories from the teaching practice, which implies in pedagogical practice and knowledge that is distant from the daily life of teacher training and training teachers, which reverberates little in the praxis.

Keywords: Permanent Training; Geography Teaching; Curricular Public Policies and Pedagogical Praxis.

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo es analizar las políticas públicas de 2012 a 2021 en la formación permanente de profesores de Geografía del Sistema de Educación Municipal de Lages, Santa Catarina, Brasil y cómo se implican (o no) en su praxis. Destaco que elijo el punto de partida del alcance teórico anclar mi tesis en una metáfora. La articulación metafórica entre vida y navegación es uno de esos lugares comunes de la poesía que no parece sufrir desgaste. Mi elección se basa en un recorrido, que elige la ruta cartográfica la formación permanente de los profesores de Geografía, la Enseñanza de la Geografía en las Políticas Públicas Curriculares y la Praxis Pedagógica. Entiendo que es necesario comprender cómo las políticas públicas para la Educación Básica, que orientan la formación de profesores de Geografía en el Sistema Educativo Municipal de Lages, implican una práctica pedagógica docente basada en la praxis. Las políticas curriculares no son neutras, están permeadas por discursos, disputas, ideologías, intereses políticos y relaciones de poder. En la enseñanza de la Geografía esto se hace aún más evidente a través de las elecciones epistemológicas de los currículos, así como la forma en que los docentes entienden estos lineamientos, como aliados (o no) de su práctica. Defino mi base empírica sustentada en la escucha a los docentes y la formación de docentes, además de la investigación documental y, finalmente, el uso del Sistema de Información Geográfica (SIG), que se entrelaza con el objeto investigativo en el rol que asumo como cartógrafo de investigación, siendo el cartógrafo responsable de la elaboración y confección de cartas y mapas. En la cartografía de la tesis me guío por los puntos cardinales, definidos como objetivos específicos: a) analizar el espacio de la Geografía en las políticas públicas que orientan la formación permanente de los docentes, desde el ámbito local al global; b) investigar los resultados de nuevas políticas públicas en el desarrollo de currículos para la enseñanza de la Geografía; c) describir cómo se realizan y organizan los momentos de formación permanente en el Sistema Municipal de Educación de Lages, a partir de documentos y percepciones de profesores de Geografía; d) Verificar, a partir de las narrativas de los docentes, si los cambios en las políticas públicas y la formación permanente de los docentes de Geografía están vinculados a su práctica pedagógica. El barco que nos acompaña por analogía metafórica impregna la cooperación de las partes que lo componen, especialmente de quienes las capitanean. Asumo la necesidad de posicionarme frente a la investigación realizada, concibiendo la tesis que defiende desde el siguiente significado: Las políticas públicas curriculares para la Educación Básica, de lo local a lo global en diálogo, que orientan la formación docente permanente. en Geografía en el Sistema Municipal de Educación de Lages, Santa Catarina, Brasil, se correlacionan de manera fragmentada con la educación permanente. No todos los docentes cuentan con condiciones de trabajo que favorezcan la participación en encuentros de formación, así como también existe una contradicción en el significado que se le atribuye a los encuentros de estudio, ya que algunos disocian las teorías de la práctica docente, lo que implica saberes y prácticas pedagógicas alejadas del día a día. -jornada de formación de profesores y formadores, que poco repercute en la praxis.

Palabras llave: Formación Permanente; Enseñanza de la Geografía; Políticas Públicas Curriculares; Praxis Pedagógica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Banco de Dados <i>Scielo</i> – Artigos.....	38
Quadro 2 – Banco de Dados <i>Scielo</i> – Artigos.....	38
Quadro 3 – Banco de Dados <i>Scielo</i> – Artigos.....	41
Quadro 4 – Banco de Dados <i>Revista Brasileira de Geografia</i>	43
Quadro 5 – Teses e Dissertações.....	48
Quadro 6 – Matrículas do Sistema Municipal por etapas e modalidade.....	73
Quadro 7 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos.....	74
Quadro 8 – Matrículas por ano/ série nos Anos Iniciais.....	74
Quadro 9 – Matrículas por ano/ série dos Anos Finais.....	75
Quadro 10 – Matrículas no Ensino Médio.....	75
Quadro 11 – Professores de Geografia do Sistema Municipal de Educação de Lages.....	76
Quadro 12 – Formação Inicial dos Professores de Geografia do Sistema Municipal de Educação de Lages.....	76
Quadro 13 – Demonstrativo do Crescimento Urbano da Cidade de Lages – 1940 a 2000.....	83
Quadro 14 – Localização das Escolas do Campo/ Localidades.....	85
Quadro 15 – Equipe organizadora dos currículos.....	92
Quadro 16 – Competências Específicas das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental – BNCC (2017)	96
Quadro 17 – História e Dimensões Teóricas da Geografia.....	97
Quadro 18 – Competências Específicas de Geografia para o Ensino Fundamental – BNCC (2017)	100
Quadro 19 – Perfil dos Professores Formadores de Geografia da SMEL.....	103
Quadro 20 – Contribuições e Orientações dos cadernos disciplinares de Geografia de 1998 – Proposta Curricular de Santa Catarina – Bases Conceituais.....	116
Quadro 21 – Conteúdos previstos para o Ensino Fundamental / Anos finais – Proposta Curricular de Santa Catarina – 1998.....	120
Quadro 22 – Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ens. Fundamental.....	132
Quadro 23 – Categorias iniciais.....	175

Quadro 24 – Categorias finais.....	176
Quadro 25 – Registro das respostas aos questionários realizados com os professores formadores.....	178
Quadro 26 – Registro das respostas aos questionários realizados com os professores que não atuaram na formação permanente da SMEL.....	179

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Grandes Navegações.....	17
Figura 2 – Objetivos Específicos.....	27
Figura 3 – Âncora da Pesquisa.....	28
Figura 4 – Rota da Navegação metafórica.....	34
Figura 5 – O Mundo pelos mapas antigos.....	35
Figura 6 – Mapeamento de Banco de Dados.....	36
Figura 7 – Banco de Dados de Teses e de Dissertações.....	45
Figura 8 – Mapa da rota das Grandes Navegações.....	50
Figura 9 – Procedimentos da Análise de Conteúdo.....	56
Figura 10 – Lages, “minha cidade tão bela, Princesa da Serra”, [s. d.]	59
Figura 11 – Mapa da localização de Lages.....	63
Figura 12 – Mapa da localização dos municípios que compõem a Amures.....	65
Figura 13 – Mapa da região “cortada” pelos caminhos.....	68
Figura 14 – Perímetro urbano de Lages – Escolas Municipais de Educação Básica.....	82
Figura 15 – Perímetro urbano de Lages – Centros de Educação Infantil Municipal.....	84
Figura 16 – Escolas de Educação Básica do Campo – Município de Lages.....	86
Figura 17 – Paulo Freire em Lages, Congresso Municipal da Educação, 1995.....	87
Figura 18 – Cronograma dos Encontros de Estudos do Grupo de Trabalho de Geografia.....	92
Figura 19 – Comissão do Grupo de Estudos no XIV Congresso de Educação de Lages.....	93
Figura 20 – Conteúdos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 1.º trimestre do 7.º ano.....	94
Figura 21 – Conteúdos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 1.º trimestre do 7.º ano – DCSMEL.....	94
Figura 22 – Reprodução do Mapa do Estado de Santa Catarina (1927)	106
Figura 23 – Cronologia da Implementação da Proposta Curricular de Santa Catarina.....	107

Figura 24 – Capas das Edições da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 e 2014.....	110
Figura 25 – Escala de Análise do Ensino Fundamental / Anos Iniciais – Proposta Curricular de Santa Catarina – 1998.....	118
Figura 26 – Fluxograma do Regime de Colaboração para Elaboração do Currículo Catarinense.....	127
Figura 27 – Estrutura dos Cadernos do Novo Ensino Médio – Currículo Catarinense.....	129
Figura 28 – Componentes curriculares temáticos das diversidades.....	131
Figura 29 – Documentos internacionais produzidos pela Unesco.....	136
Figura 30 – Mapa antigo da América do Sul, [s. d.]	145
Figura 31 – Reflexão e Pedagogia da Autonomia.....	157
Figura 32 – Áreas de conhecimento da Educação Básica.....	167
Figura 33 – Capitânicas Hereditárias.....	173
Figura 34 – Agrupamento das Categorias Intermediárias.....	176
Figura 35 – Comprovante de presença nos encontros de formação.....	201

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de Formação Permanente dos Professores.....	183
Gráfico 2 – Tempo de Atuação na Educação.....	184

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
AMURES	Associação dos Municípios da Região Serrana
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCSMEL	Diretrizes do Sistema Municipal de Educação de Lages
EAD	Educação à Distância
ECG	Educação para a Cidadania Global
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FACEC	Faculdades de Ciências Biológicas e Jurídicas
FECAM	Federação dos Municípios Catarinenses
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FUMDES	Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional para a Educação na América Latina e Caribe
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
JEPP	Jovens Empreendedores Primeiros Passos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEP	Núcleo de Excelência em Educação Permanente
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANCRES	Plano de Ação Cres
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico

ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBEG	Revista Brasileira de Educação em Geografia
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SED	Secretaria de Estado de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SIG	Serviço de Informação Geográfica
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMEL	Secretaria Municipal de Educação de Lages
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFACVEST	Centro Universitário do Unifacvest
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
I A ESCALA CARTOGRÁFICA DA REVISÃO DE LITERATURA: PROJEÇÃO DE VELHOS E NOVOS CAMINHOS.....	35
II A ROTA CARTOGRÁFICA QUE ORIENTA A NAVEGAÇÃO METODOLÓGICA.....	50
III A PAISAGEM LOCAL: APRESENTAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	59
IV POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES.....	68
V O LUGAR DA GEOGRAFIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA.....	106
VI POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	145
VII OS SEGREDOS DOS BAÚS ENCONTRADOS: AMPLIANDO O OLHAR A PARTIR DO TELESCÓPIO CARTOGRÁFICO.....	173
O LOCAL E O GLOBAL EM DIÁLOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	214
REFERÊNCIAS.....	220
APÊNDICE.....	231
ANEXO.....	239

INTRODUÇÃO

O TECER DA FEITURA DO MAPA: DA METÁFORA AO CONCEITO, TEMPO E ESPAÇO DE ESTUDO

“O geógrafo é, antes de tudo, um filósofo, e os filósofos são otimistas, porque diante deles está a infinidade.”
(SANTOS, 2002b, p. 23)

Figura 1 – Mapa das Grandes Navegações



Fonte: Disponível em <<https://www.professordeGeografia.com.br/web/cartografia-i/>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

A imagem com a qual se inicia minha tese traz, em sua representação, a segunda fase da cartografia, com o objetivo de mapear caminhos e descaminhos das chamadas Grandes Navegações. Nesse sentido, o tema do estudo é ancorado na análise do Ensino de Geografia em Políticas Públicas de Formação Permanente de Professores, a partir de um contexto local (Lages, Santa Catarina, Brasil), em diálogo com o global, perfazendo o espaço de tempo compreendido entre 2012 e 2021. As políticas públicas e curriculares não são neutras, pois encontram-se permeadas por discursos, disputas, ideologias, interesses e relações de poder. No campo da Geografia isso se torna ainda mais evidente e, por isso, escolho o tema como objeto de investigação no campo do conhecimento, a fim de analisar como se dá tal relação no cotidiano da escola.

Convido, agora, a navegar comigo por esta cartografia, a fim de desvendar velhos e novos caminhos, sendo muitos deles pouco explorados. “Navegar é preciso”, já dizia o saudoso escritor português Fernando Pessoa. Com isso, apresento uma opção teórica, metodológica e, sobretudo, o desejo de criar possibilidades de mediação e interação do conhecimento, sem perder o rigor comum que se espera de uma escrita acadêmica. Contudo, com os desafios de evidenciar minhas escolhas e de tematizar o estudo de forma criativa, os faço pela opção da metáfora, amparada na cartografia pelo viés da navegação por mares e oceanos até então pouco experimentados.

Entender os aspectos que circundam o estudo da cartografia e sua importância para o campo da Geografia é reportar-se à história viva no traço dos mapas da Antiguidade e da Contemporaneidade. Muito além de representações físicas em forma de mapas, o estudo da cartografia é utilizado a fim de expressar a realidade social, cultural, econômica e educacional de uma nação. A fim de que ela esteja presente de forma clara, não bastam somente os traços que compõem a sua feitura: Ciência, Espaço, Políticas Públicas compõem o mapa que auxiliará na navegação desse estudo.

Na afirmação de Oliveira (1988, p. 17), “todo povo, sem exceção, nos legou mapas”. Portanto, não é algo pretensioso ou exagerado afirmar que a história da cartografia tem acompanhado *pari passu* a humanidade. Tem sido assim desde o tempo mais remoto: à medida em que homens e mulheres vivem seus processos históricos, a cartografia é feita ou refeita, a fim de representar os cenários e, nesse estudo, relacionada às políticas públicas do local ao global na formação permanente de professores, no que concerne às Ciências Humanas, delimitando-se o campo pelo componente curricular escolar Geografia.

O uso da cartografia é feito desde a “Pré-história”, quando era utilizada para representar territórios favoráveis às práticas de caça e pesca. Em mapas da Antiguidade, o mundo era representado de forma achatada, como os moldes de um disco. Para Raisz (1969, p. 7), “fazer mapas é uma aptidão inata da humanidade”. Provocado pela minha formação de geógrafo, tomo esse tema como opção de metáfora para compor a tese. Diante disso, passo à composição do mapa, pela divisão da feitura em dois caminhos navegáveis: a conexão local – conexão cruzada que parte da análise do local ao estadual – e, por fim, as interconexões que navegam do espaço nacional ao contexto internacional. Essa é a analogia simbólica que compõe o estudo.

O traço desse caminho parte dos referenciais amparados em Milton Santos (2014a; 2002b) que expõe em suas obras conceitos que retomam o olhar para a Geografia Humana e o

desafio complexo de entender a globalização em relação direta com a Educação, a formação permanente de professores e as políticas educacionais. A partir de tais premissas, apresentarei os caminhos que orientam a navegação pelo mapa.

Direciono meu olhar ao passado, a fim de me localizar, reconhecer-me como pesquisador. Não demoro muito para ajustar a rota e verificar que a bússola me direciona para o lugar de viajante, primeiro pela minha formação de geógrafo e, antes disso, talvez, pelo ponto de partida do mapa pessoal, minha trajetória de vida.

Ao partir do lugar de exclusão (a periferia), ao viajar por áreas de conhecimento durante a prospecção do espaço de formação inicial e permanente, ao descobrir caminhos que até então me eram desconhecidos, escolho ser viajante, escolho a curiosidade em outros caminhos e, por eles, levo comigo meus mestres, meus avós que sempre me deram coragem, minha mãe que é minha fortaleza, minha família e os poucos e bons amigos.

Nunca poderia eu imaginar a navegação por estes caminhos do doutoramento e, assim como na localização de territórios, mares e oceanos, é preciso ajustar a rota diante do inesperado, do surpreendente. A feitura de um mapa é constituída pelo trabalho essencial do cartógrafo. Embarcando nesse navio, é inevitável a perscruta do espaço, das paisagens desse percurso. Com isso, assumo o papel de pesquisador cartógrafo na constituição da tese, desse mapa que ganhará contornos, que fará conexões, que navegará por diferentes espaços e que se ancorará por meio de referenciais teóricos a partir das contribuições de Milton Santos e de Paulo Freire, bem como de outros autores que dialogam com ambos. Assim, retomo como ponto importante, a partir da óptica do telescópio¹, que agora, consiste em focar na trajetória pessoal e acadêmica do pesquisador cartógrafo que aqui se apresenta.

Não me constituo viajante pelo acaso, meu encantamento pela escola e pelo conhecimento foi notável por familiares e professores que marcaram minha trajetória escolar. Em casa, incentivado por meus avós, em especial por meu avô Sebastião, que ao ir ao comércio local voltava com suas mãos repletas de livros de contos infantis, aprendi a ler com cinco anos de idade. Esse universo de possibilidades passou a ser aguçado em minha infância desde muito pequeno, portanto; livros são um caminho sem volta, com eles fixo a âncora da minha vida, dos

¹ O telescópio é um instrumento que permite às pessoas enxergarem objetos distantes. É um aparelho importante na Astronomia, que é o estudo de planetas, de estrelas, e de outros objetos no espaço cósmico. Existem vários tipos de telescópio e, alguns deles – os telescópios ópticos –, captam a luz dos objetos. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/telesc%C3%B3pio/>>. Acesso em: 08 out. 2022.

meus caminhos percorridos e continuo a desenhar outras cartas, que me guiarão pelo espaço geográfico.

Estudante de escola pública, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, cresci em uma família com pouca instrução. Meus avôs estudaram até o 2.º ano do Ensino Fundamental e meus pais mal conseguiram terminar o Ensino Médio. Ao sair da escola que me acolheu durante toda a Educação Básica, a qual pertence ao Sistema Municipal de Educação de Lages, ingressei em uma escola técnica de período integral na Rede Estadual.

Motivado por alguns professores do Ensino Médio, comecei a refletir sobre a ideia de cursar licenciatura em História ou em Geografia, pois tinha interesse em ambas as disciplinas, e a maneira pela qual os professores as tornavam diferentes das demais, por possibilitarem múltiplas formas didáticas de estímulo aos estudantes na compreensão do mundo de forma crítica.

Ingressando na Educação Superior, a universidade local abriu uma série de cursos, pelo programa Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (Fundes), sendo todos de licenciatura e, com isso, passei a cursar a licenciatura em Geografia. Apaixonei-me pelo curso e logo passei a atuar como professor, com carga horária de 20 horas, no mesmo sistema de ensino do qual fui estudante. Prestei prova e consegui permanecer na mesma unidade, na qual iniciei minha carreira, com 18 anos de idade. Neste universo de possibilidades, graduei-me também em História, especializando-me em docência no Ensino Superior, além de uma especialização em supervisão e orientação pedagógicas. Recentemente, terminei minha terceira licenciatura, em Pedagogia.

No ano de 2017, ingressei no Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), ficando em primeiro lugar no processo de seleção. Optei pela linha de pesquisa 2 (Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade), que tem como proposta investigar os processos educativos, com ênfase em educação popular, movimentos sociais, educação ambiental, cultura e políticas públicas, com especial interesse nos estudos sobre diferença, etnicidade, gênero, território e sustentabilidade.

No mesmo ano, fui aprovado no processo de seleção do Serviço Social da Indústria/ Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (Sesi/ Fiesc) para uma única vaga, destinada ao trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na mesma instituição, tive a oportunidade de assumir a função de supervisor escolar da etapa do Ensino Médio. Naquele mesmo ano, fui convidado para assumir a Formação dos Professores de Geografia e História

do Sistema Público Municipal de Educação de Lages, passando a atuar como professor formador. Em 2018, fui aprovado no processo seletivo para professor autor da revista Nova Escola, na qual desempenho a função de elaborar material didático para turmas dos Anos Iniciais, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Durante o percurso da Rota da Navegação, outros tripulantes passam a compor a feitura do mapa que se constituiu como permanente. O nascimento do amor da minha vida, minha pequena e forte Valentina Aparecida. A chegada de uma criança causa um movimento, eleva a energia do ambiente e nos fortalece. Na alvorada daquele dia, enquanto observava o amanhecer, a sós com meus pensamentos, procurei refletir acerca de tudo que me aconteceu nos últimos tempos. Acredito que tudo nesta vida é um ciclo. A sementeira é livre, mas a colheita é obrigatória. Assim cresci, crendo que realmente o que plantarmos iremos colher, pois estamos em um estado interminável no ciclo vital.

O ingresso como servidor público estadual e o retorno à sala de aula tem sido transformador. Um reencontro comigo mesmo. Tenho muito orgulho em ser um servidor efetivo, pois sou fruto da escola pública e de qualidade. Meu Ensino Médio, foi no Centro de Educação Profissional (Cedup) Renato Ramos da Silva e toda a minha formação, desde a graduação até o doutoramento, foi financiada com recursos públicos provenientes da Bolsa Uniedu. É chegada a hora de devolver tudo que alcancei por meio da Educação estadual, retornando para a sala de aula e contribuindo para que tantos outros tenham as mesmas oportunidades que tive. Pensar na reflexão do Ensino de Geografia nas Políticas Públicas de Formação Permanente de Professores, do local ao global, corrobora com minha militância educacional dos últimos anos. Além disso, vem ao encontro da minha atuação profissional, mais precisamente na Formação Permanente de Professores do componente curricular Geografia. Por essa razão, a escolha pelo tema se deu mediante o contato constante com os docentes e a formação desses profissionais.

A Geografia, na área de conhecimento das Ciências Humanas, procurou compreender o espaço geográfico, o espaço que os seres humanos ocupam e no qual emergem as relações antrópicas. Entende-se que o espaço geográfico seja complexo e contraditório, pois perpassa as relações na natureza e as práticas humanas. Sendo assim, o espaço organiza-se socialmente e culturalmente por meio dessas relações, sendo necessário compreender diferentes categorias do campo geográfico, a fim do aprofundamento teórico e reflexivo das Ciências Humanas, em especial do estudo da ciência geográfica.

Quando se compreende o espaço como uma estrutura social, entende-se a organização como uma forma, o resultado objetivo de uma multiplicidade de variáveis atuando através da história. O espaço não é considerado, então, de forma usual, como uma das estruturas da sociedade. O espaço geográfico é complexo em sua organização, pois trata da relação do humano com a natureza e suas diversas manifestações. Santos (1994, p. 88) afirma que “o espaço é a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais”. Dessa maneira, o espaço é um misto entre o social e o físico e é por meio dele que outras categorias importantes da Geografia se conectam: o lugar, a paisagem, o território e o conceito macro por finalidade do ponto de vista global.

A leitura do espaço é o meio pelo qual se pode compreender a relação dos seres humanos com o processo de modificação da natureza. O espaço é formado por um conjunto de fatores de ordem política, social, cultural e natural, sendo por diversas vezes modificado pela força do trabalho, influenciando nas relações de poder nos territórios. Santos (1994, p. 10) define epistemologicamente que “[...] O espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas”. Sendo assim, “Eis por que sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho”. Nesse movimento mediatizado, ainda na concepção do mesmo autor, pode-se entender que a relação da composição do espaço com o global se dá a partir da compreensão do todo, ou seja, de um espaço territorial de escalas local, regional, estadual, nacional e, por fim, global.

Tal dialética concreta entre o todo e as partes, ou entre o global e o lugar, afirma, portanto, a existência histórica na complexidade de suas tensões e contradições, permitindo compreender o espaço não apenas como receptáculo da história, mas, também, como condição para a sua realização. Considerando esse diálogo, surge a necessidade de se compreender o espaço do ensino de Geografia nas políticas públicas de formação docente, com especial atenção aos encontros de formação permanente e suas relações com a prática pedagógica. Santos (TENDLER, 2006) nos alerta que o espaço não é uma simples tela de fundo inerte e neutra e tal afirmação corrobora os estudos que se realizaram nessa tese, pois, considerando que a neutralidade não existe, o espaço traz consigo vivências e experiências socioculturais. O movimento do espaço, isto é, sua transformação é, ao mesmo tempo, um efeito e uma condição do movimento de uma sociedade global.

O espaço é, também, lugar de produção e quando se refere à produção, Milton Santos (TENDLER, 2006) não resume seu ponto de vista às relações sociais que tomam uma forma material, mas sim, aos aspectos imateriais como dados políticos ou ideológicos. Esses fatores emergem como uma influência produzida nas relações entre local e global. Para Caillois (1990, p. 54), “o espaço impõe a cada coisa um conjunto particular de relações porque cada coisa ocupa um dado espaço. Assim, a forma, transformada em forma-conteúdo pela ação, contém o todo e está contida no todo, sendo capaz de influenciar o desenvolvimento da própria totalidade”.

A relevância do tema abordado justifica-se a partir de um estudo do espaço que contemple o olhar sobre as políticas públicas que orientam a Formação Permanente de Professores do Ensino de Geografia. Novas implementações legais estão sendo realizadas nos últimos anos, seja nas esferas municipal, estadual ou nacional. Diante desse cenário, uma nova reorganização curricular ocorre em todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, o que implica diretamente na formação permanente dos docentes. Como tais mudanças e processos formativos são significados e ressoam no fazer docente é uma preocupação mobilizadora na tese.

Dessa forma, reconheço que a Educação brasileira passa por mudanças instituídas em documentos com a adequação para a prática educacional e, com isso, o corpo docente é estimulado a estar a par das alterações, bem como a repensar sua prática, conforme o que é previsto como orientação nos documentos que passam a entrar em vigência ou nos que já existiam e agora estão sendo atualizados. Refletir sobre tais movimentos entre políticas curriculares, políticas de formação permanente e ensino de Geografia, com especial atenção para o local e suas relações com o estadual, o nacional e o internacional, são elementos que orientaram o escopo do estudo.

A Geografia tem se preocupado com o protagonismo discente, com a construção da cidadania, com o que deve ser estudado e a realidade em que vivem esses sujeitos em suas condições sociais, historicamente construídas, ao invés de se fazer o “exercício da imaginação”. As tessituras críticas que aqui perpassam alguns documentos denotam a importância de se aprofundar as pesquisas sobre as políticas públicas que regem a formação permanente de professores. Escolho, como análise, o espaço temporal de 2012 a 2021, a fim de investigar orientações do âmbito local ao global.

Cabe aqui explicar os motivos que me levaram à opção pelo tempo delimitado. Considerando um estudo que versa a respeito da análise de políticas públicas que irão do local

ao global, demarcou-se que o Projeto Conhecer: “a excelência do ser, na busca do saber e do fazer” (último documento instituído no Sistema Municipal de Educação de Lages a orientar a formação de professores de Geografia) fosse o ponto de partida para o início da navegação. Sendo assim, opto pela análise até o ano de 2021, considerando-se que, naquele ano, as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages foram aprovadas, homologadas e publicadas, em 24 de maio, passando, então, a ser o documento orientador das novas diretrizes de formação permanente de professores em todo o território local.

Essa diretriz de estudo irá orientar e apoiar a organização da formação de professores, refletindo sobre a experiência construída e sinalizando para o que pode ser qualificado. Do ponto de vista global, o espaço de tempo atende às necessidades e publicações das últimas diretrizes, perpassando pelas esferas estadual e nacional, contemplando documentos e políticas, como, por exemplo, a última versão da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014); o Currículo do Território Catarinense (2019); a BNCC (2017; 2018) para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; além de tomar o contexto internacional com possíveis interlocuções.

A reflexão de que ainda existem falhas no meio educacional, que dizem respeito ao direito de políticas públicas com equidade, precisa ser fortemente discutida no campo acadêmico. Quando verificada a fragmentação e a desarticulação entre si dos documentos com a realidade da maioria das escolas, compreende-se que este é um dos fatores que enfraquecem o avanço da Educação em todos os sentidos. Reconhecer a dissonância entre o que é prescrito legalmente e o que é vivenciado no cotidiano provoca a pensar e instiga a refletir. Embora os documentos legais sobre Educação abordem assuntos referentes à preocupação em atender a todos, existem algumas questões que demandam olhares mais criteriosos para que haja uma continuidade de ações que funcionem, façam sentido, e que, no entanto, ficam restritas, não sendo para todos. Não é diferente quando se trata de aspectos da formação permanente de professores.

Esses conjuntos de políticas públicas implicam em assegurar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento sociointeracionista, em conformidade com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento normativo define no inciso I do Artigo 1.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/ 1996), o qual orienta o trabalho educacional a partir de princípios éticos, políticos e estéticos, contribuindo, assim, para a formação humana e integral, entendendo-se a construção de uma sociedade mais justa,

democrática e inclusiva. Desse modo, a intenção da pesquisa foi buscar novos olhares e reflexões com base em documentos normativos quanto a sua efetiva aplicabilidade na ação educativa e cotidiana do professor, partindo de uma visão atenta à esfera municipal, chegando ao estudo de políticas internacionais da formação permanente de professores, especialmente no ensino de Geografia.

A partir da implantação de uma política educacional, considera-se que a aprendizagem precisa ser compreendida como construção de conhecimento intelectual, social e democrático. É preciso, assim, considerar a subjetividade de cada sujeito e o seu tempo de aprender diante das mudanças que ocorrem no cenário educacional, principalmente na atualidade, com a implementação de diferentes políticas educacionais. Nesse sentido, a formação permanente de professores necessita ser um espaço provedor de estudos e reflexão sobre a prática, com o propósito de ampliar o conhecimento a partir de diálogos e trocas de experiências. Pimenta (1999, p. 15) afirma que “[...] repensar a formação inicial e permanente, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas mais importantes [...]”. O fazer pedagógico, portanto, está alinhado a um contexto escolar a ser considerado no processo de formação.

A Educação permanente passa a ser vista como essencial para contribuir na qualidade e desenvolvimento educacional, seu reconhecimento como necessário para que o professor continue despertando para buscas de conhecimento que possa auxiliá-lo. Freire (2001) defende a formação permanente de professores no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou grupos maiores, fundamentados no movimento de ação-reflexão-ação de educadores atuantes no espaço escolar. Tal formação compreende a análise da prática pedagógica, levando-se em conta a reflexão sobre a prática, além da reflexão teórica.

Nessa perspectiva, a formação de educadores é entendida pela Secretaria Municipal de Educação de Lages como um processo de educação permanente, não porque certa linha ideológica, posição política ou certo interesse econômico o exija. A Educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano; de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais, ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua própria natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A Educação e a formação permanentes se fundam aí. Tais assertiva e compreensão advêm da fundamentação das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, a partir de pressupostos teóricos de Paulo Freire.

É nesse sentido que a Educação necessita reavaliar seus conceitos, com base na formação permanente como projeto único, confrontando-a com a realidade escolar e questionar o que é necessário, revendo conceitos, práticas e atitudes para que a mudança ocorra de fato em todos os âmbitos. Ressalta-se que a formação se faz necessária para que a base de um educador não se limite à prática ou à formação inicial, mas, também, para que se busque aprofundamento teórico/ epistemológico que fundamente o conhecimento e a ação docente.

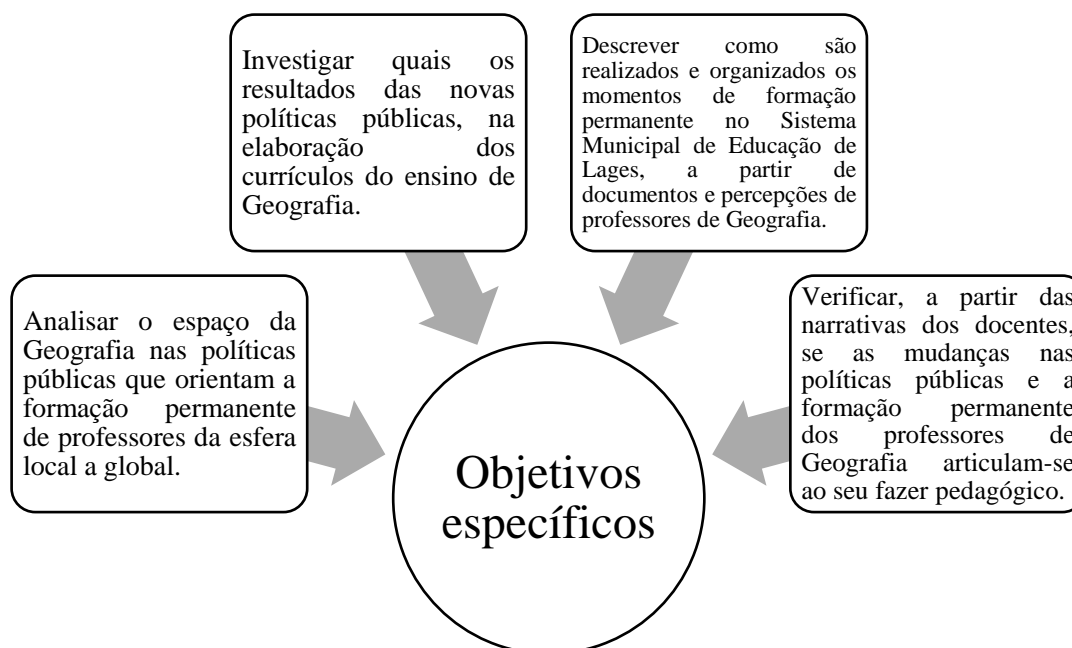
Destaca-se, ainda, a importância de investigar o espaço das políticas públicas de formação de professores de Geografia, do local ao global, e quais os impactos desses documentos na formação permanente de professores no ensino de Geografia, considerando a diversidade do componente curricular, de acordo com as políticas implementadas ao longo dos últimos anos.

Esse lugar é fundamental para conceber oportunidades de desenvolvimento profissional, promovendo, dessa forma, um lugar em que professores se tornem, de fato, profissionais da Educação, com foco na formação permanente. Ao considerar o que determinam diferentes políticas públicas, desde o Projeto Conhecer, passando pelos documentos orientadores das esferas municipal e estadual, culminando no estudo da BNCC e ampliando o olhar a partir de políticas internacionais a respeito da aprendizagem para a Educação Básica e a formação permanente de professores de Geografia, se fez necessário compreender como professores entendem tais processos e de que forma associam os documentos orientadores ao trabalho docente, bem como novas possibilidades de contribuição para a formação e a atuação profissional.

Considerando o recorte temporal de 2012 a 2021, do local ao global, apresento minha inquietação, a questão (problema da pesquisa) que movimenta a tese: **Como as políticas públicas para a Educação Básica que orientam a formação permanente de professores de Geografia do Sistema Municipal de Educação de Lages, Santa Catarina, Brasil, implicam no fazer pedagógico docente a partir da práxis?** Reafirma-se, assim, a necessidade de investigar se as políticas públicas que orientam o fazer pedagógico no ensino de Geografia são percebidas como política educacional articulada com o espaço escolar, de modo que tal processo contemple a continuidade da formação dos professores, e que, de fato, contribua para o acesso à aprendizagens que fortaleça o conhecimento desses profissionais da Educação, ao vivenciarem e experienciarem o cotidiano escolar e promoverem sua ação docente, entre teorias e práticas (práxis).

Tenho como bússola orientadora (objetivo geral) analisar as políticas públicas implementadas de 2012 a 2021 na formação permanente dos professores de Geografia do Sistema Municipal de Educação de Lages e como implicam (ou não) em sua práxis. Os objetivos específicos que complementam a orientação na rosa-dos-ventos, a partir dos pontos cardeais, são:

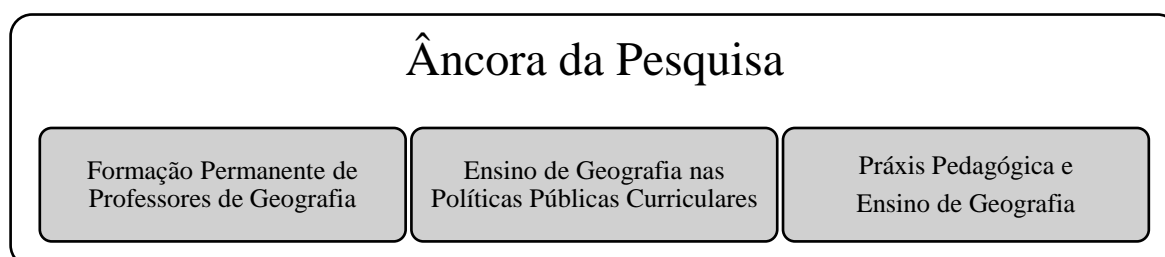
Figura 2 – Objetivos Específicos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021).

Conforme exposição dos objetivos, é importante destacar que a tese traz em sua composição a âncora que permeia o mapa, sendo composta da seguinte forma: Formação Permanente de Professores de Geografia; Ensino da Geografia nas Políticas Públicas e Práxis Pedagógica e Ensino de Geografia.

Figura 3 – Âncora da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021).

Diante do exposto, me posiciono, concebendo a tese que defendo a partir da seguinte acepção: **as políticas públicas curriculares para a Educação Básica, do local ao global em diálogo, que orientam a formação docente permanente em Geografia no Sistema Municipal de Educação de Lages, Santa Catarina, Brasil, estão correlacionadas de forma fragmentada com a educação permanente. Nem todos os professores têm condições de trabalho que favoreçam a participação nos encontros de formação, bem como há uma contradição no sentido atribuído aos encontros de estudos, pois alguns dissociam as teorias com a prática docente, o que implica em saberes e fazeres pedagógicos distantes do cotidiano de formação dos professores e professores formadores, o que pouco reverbera na práxis.**

Para orientar os caminhos da feitura do mapa, como ponto de vista metodológico, essa pesquisa se define pela abordagem qualitativa. Considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (MINAYO, 1994). Assim, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, enfatizando a condição do pesquisador como sujeito e destacando a importância do diálogo com o campo empírico no processo de produção de conhecimento. No que tange à pesquisa qualitativa, Lakatos e Marconi (2001, p. 44) explicitam que:

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A construção dos dados foi realizada por meio de pesquisa documental, de entrevistas narrativas e do uso do Sistema de Informação Geográfica (SIG).

A pesquisa documental é descrita por Severino (2007, p. 122) como:

[...] não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Como fonte para as análises documentais, foram utilizados os documentos que regem as políticas públicas de formação permanente dos professores de Geografia, sendo elas: (1) Projeto Conhecer do Município de Lages (2012); (2) Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (2021), (3) Proposta Curricular de Santa Catarina (2014); (4) Currículo do Território Catarinense (2019); (5) Base Nacional Comum Curricular (2017; 2018); (6) Políticas públicas nacionais e internacionais de formação de professores, abrangendo o período de 2012 a 2021. Optou-se, mais precisamente, por uma análise dos marcos legais e das prescrições, atentando para o local, o regional e o nacional, numa dinâmica global, estabelecendo-se interrelações.

As entrevistas narrativas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para, então, serem analisadas e cotejadas com a pesquisa documental. Outro instrumento que auxiliou na construção dos dados foi a utilização do SIG, considerado que é um *software* utilizado para mapear e indicar respostas às várias questões sobre planejamento urbano, local e regional, levantamento de recursos, análise espacial e social. O SIG foi adotado como ponto essencial, a fim de realizar análises espaciais do local ao global, tabulando dados e relacionando-os com questões de ordem geográfica, que permitiram analisar os territórios sob estudo. A partir do sistema de informações dos dados geográficos, as informações foram estruturadas em planos decodificados, posteriormente denominadas camadas de informações cartográficas. Por fim, ocorreu o georreferenciamento.

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo, seguindo-se os pressupostos de Bardin (2016). A fim de mapear os sujeitos do estudo, foram estabelecidos critérios de inclusão para as entrevistas narrativas, partindo do princípio de definir o lócus da territorialidade da pesquisa, sendo a área de abrangência o município de Lages, localizado na mesorregião serrana catarinense³. Os entrevistados foram dez professores do Sistema Municipal de Educação de Lages. Outro critério, foi que os professores estivessem atuando há mais de três anos no ensino de Geografia, efetivos, sendo cinco professores que atuaram na formação permanente na função de professores formadores; outros cinco que estivessem em sala de aula e participaram ou participam dos momentos de formação permanente.

³ Santa Catarina possui uma subdivisão denominada mesorregião, pela qual o Estado é dividido em seis delas, sendo: Grande Florianópolis, Norte Catarinense, Oeste Catarinense, Sul Catarinense, Vale do Itajaí e Serrana, sendo nessa última onde se encontra o município de Lages.

Ao escolher os novos rumos desse mapa (pesquisa), apresento a tripulação do navio que me auxiliou na busca por novos caminhos que, até então, me eram desconhecidos. O capitão⁴ dessa nau é Milton Santos (1926-2001), ícone da Geografia mundial, professor de universidades no Brasil, entre outras instituições situadas em diferentes continentes, como o africano e o americano, além de ter sido consultor da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Baiano, o professor foi responsável por inúmeras pesquisas no campo da Geografia, sendo grande articulador e precursor de fundamentos teóricos da ciência, no que tange ao espaço geográfico, aos conceitos de lugar, paisagem, região e território. Defendeu, em suas teses, que território é poder e precisa ser compreendido como espaço de inter-relações do social e da natureza. Também se preocupou com os estudos sobre países subdesenvolvidos⁵, a fim de mapear noções de suma importância a respeito da pobreza mundial, focando em conceitos estruturantes da globalização.

Para Santos (TENDLER, 2006), é preciso questionar os consensos já estabelecidos. Questionar, aliás, era a sua principal característica. Consolidou-se como patrono da Geografia em esfera global. Na continuidade da apresentação da tripulação, apresento o comandante⁶, que junto a Milton Santos, compõe a liderança desse navio. Ele, Paulo Freire (1921-1997), que foi referencial para que se possa compreender e problematizar a função social do professor e sua importância no processo educacional, partindo de uma análise da Pedagogia Crítica. Ressalta-se que suas pesquisas também tiveram como foco o estudo da formação de professores e dos processos de avaliação educacional. Na busca por novos caminhos, tomei seus estudos como base para entender fundamentos estruturantes da formação permanente docente.

Durante a Rota da Navegação, foi inevitável que o diálogo epistemológico entre Freire e Santos ganhasse espaço pelos continentes, mares e oceanos. Suas histórias de vida, seus pensamentos, suas influências teóricas são vertentes que os unem no entorno do campo da Geografia e subsidiaram a condução teórica e epistemológica do estudo. Os contextos espaciais e temporais em que nasceram, no Nordeste brasileiro, ambos na década de 1920, fazem uma aproximação de espaço que se reflete em outras semelhanças, tais como a formação em Direito, a atuação na docência e, curiosamente, o fato de terem se formado em uma área que nunca

⁴ Comandante de um navio mercante (Náutica).

⁵ Subdesenvolvimento é um termo usado com frequência em Economia para definir a baixa renda de um país. Em geral, é incluído nesse significado a falta de acesso da população de um país ou região às oportunidades de emprego, saúde, água, alimentação, educação e moradia.

⁶ Compete ao Comandante de um navio dirigir, coordenar e controlar os vários serviços de bordo, garantindo as melhores condições de operacionalidade e segurança (Náutica).

exerceram. Pitano e Noal (2017, p. 79) ponderam, ainda, acerca da atuação política que os dois desenvolveram junto a governos municipais:

Freire atuou em órgãos como o Conselho Consultivo de Educação Municipal de Recife, Divisão de Cultura e Recreação da Prefeitura de Recife e o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, além de representar o Governo Federal junto à SUDENE e dirigir o Programa Nacional de Alfabetização implementado a partir de 1963. Sua experiência acadêmica se inicia em 1947, junto à Escola de Serviço Social de Recife, mesmo ano em que iniciou as atividades no SESI. Milton Santos dirigiu a Imprensa Oficial do Estado da Bahia, presidiu a Fundação de Planejamento Econômico da Bahia e foi candidato a vereador por Salvador. Foi professor da Universidade Católica da Bahia.

No que tange aos seus pensamentos, a opressão de classe marcou a vida de Freire, enquanto na de Santos, a opressão racial. Suas influências teóricas, pautadas em uma dimensão ancorada no materialismo histórico-dialético, revelam, contudo, o otimismo de ambos quanto às condições sociais.

Para Santos (2001, p. 18):

De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização.

Segundo Pitano e Noal (2017) o horizonte existencial do ser humano em sociedade é ponto fundante entre Freire e Santos, embora postulem concepções distintas. Um defende implicitamente um sujeito social e o outro aposta no cidadão, respectivamente. No entanto, ao analisar os pensamentos de ambos, percebe-se que compartilham noções semelhantes, ainda que a terminologia usada seja diversa. Por isso, é possível falar em encontros e desencontros, ainda que aparentes, entre os dois (PITANO; NOAL, 2015, p. 81).

Caminhando para uma análise global, não posso deixar de evidenciar a postura dialética de interpretação das contradições sociais vistas por Freire (2014), que defende uma concepção de homem sujeito, para uma educação para a liberdade. Santos encontra na pedagogia freiriana uma proximidade entre uma educação problematizadora e uma geografia crítica, de base marxista, da qual ele foi considerado um dos principais expoentes.

Buscando identificar e caracterizar as aproximações da Geografia entre o capitão e o comandante da viagem que se inicia, trago o estudo de Pitano e Noal (2015), que expõe um rastreamento de conceitos da ciência geográfica ao longo da obra de Freire, com os conceitos de espaço, lugar, território e região, além dos diferentes usos do vocábulo geografia. De outro, compreender as marcas implícitas ou explícitas das várias maneiras com que realiza uma abordagem afim com intencionalidades, métodos e concepções da Geografia.

De maneira preliminar, acreditamos que os dois caminhos permitem sustentar a afirmação de uma Geografia presente na obra de Paulo Freire. Embora a utilização dos termos normalmente não esteja diretamente associada ao significado conceitual da ciência geográfica, a palavra “Geografia” aparece, às vezes, como campo do saber científico e disciplina na escola; descrição física dos contextos vividos, e, mais enfaticamente, na narrativa em que relaciona a experiência da fome com o ensino de uma Geografia enfadonha na escola. São muitas as marcas da Geografia nos textos de Freire (PITANO; NOAL, 2015, p. 84-85).

Paulo Freire e Milton Santos possuem um compromisso social acompanhado pela teoria e epistemologia com que abordam suas áreas de estudo, Educação e Geografia, assim como a capacidade e o gosto pelo diálogo interdisciplinar, o que faz com que tal aproximação me permita escolhê-los para direcionarem o navio durante a rota de navegação.

Escolhi ser cartógrafo, ser um viajante, porque acredito que outros possam viajar comigo. Não estou solitário no navio, pois faço paradas e levo comigo sentimentos, vivências e experiências. Afinal, ser viajante é ter um universo de possibilidades durante a viagem e a grandeza não está onde se permanece, mas para qual direção está se movendo.

No movimento da composição da feitura do mapa, apresento a estrutura da cartografia da tese. O mapa de navegação. O tecer, a metáfora, o tempo e o espaço de estudo situam-se de forma não homogênea, compõem as águas do Oceano Atlântico, que interligam-se por outros mares e oceanos, pelos continentes, e que não tomam como ponto de partida as projeções de cunho eurocêntrico, localizo-me a partir do sentimento de pertencimento, do orgulho de estar na América Latina, na América do Sul, no Sul do Brasil. Desconstruo a perspectiva de localização a partir do norte, e como cartógrafo pesquisador, assumo a visão sulista para colocar este território no centro da feitura do mapa.

Já com a viagem em curso, preparo-me para a primeira parada que foi em busca de reforços para a viagem, ao qual encontro em diferentes prateleiras os bancos de dados que

compõem a escala cartográfica, para a revisão de literatura. Nessa parada, as cartas se revelam e me auxiliam na projeção de diferentes caminhos.

Durante a viagem, observo pela ótica do caleidoscópio, diferentes opções de caminhos, mas direciono o meu olhar para a rota cartográfica da navegação metodológica, faço escolhas que me direcionam e deixo claro minhas opções de busca, além das bases epistemológicas que conduziram a empiria.

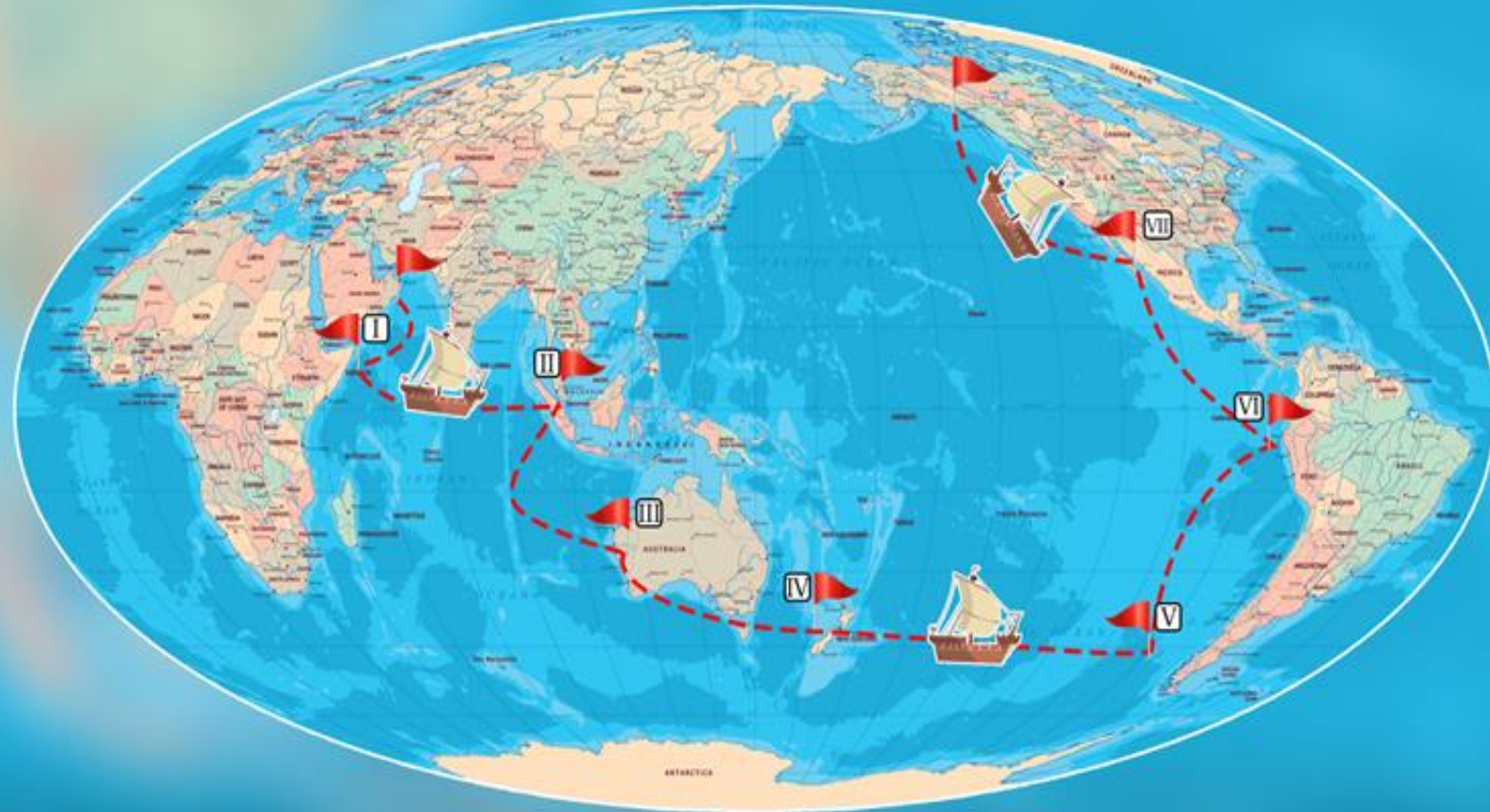
A partir da rota metodológica, apresento as conexões com o local, continuo a viagem, pelo espaço territorial do lugar onde nasce o objeto de investigação, faço uma parada com o navio no Sistema Municipal de Educação de Lages, e apresento o lugar, o perfil dos professores e professores formadores de Geografia, as competências socioeducacionais de esfera municipal, entre outros pontos da historicidade do município.

A viagem continua, é tempo e espaço para conhecer as políticas públicas que orientam o Estado de Santa Catarina na visão de uma análise do Currículo do Território Catarinense (2019) e da Proposta Curricular de Santa Catarina em suas diferentes versões.

Chego, então, ao território nacional e as políticas públicas para formação de professores de Geografia, a partir da internacionalização. Os marcos legais internacionais apresentados corroboram com as categorias de análise da tese e dialogam com os pressupostos da empiria. Momento de aprofundar os impactos das políticas públicas de ordem nacional, na elaboração e orientação dos currículos dos Estados, e os seus impactos nos rumos e perspectivas para a Educação Básica local e global. Por fim, os segredos dos baús são desvelados, apresentando os resultados da viagem, o “lugar” de fala de professores e professores formadores.

Apresento um planisfério político baseado na projeção de Mollweide, centralizando a América. Essa projeção cartográfica, em que o globo terrestre é transformado em uma elipse de área equivalente, foi elaborada pelo matemático e astrônomo alemão Karl B. Mollweide (1774-1825). Opto por essa projeção, para ilustrar a rota da viagem da tese, centrando o continente americano, valorizando esse espaço geográfico e desconstruindo a visão eurocêntrica comum em diferentes mapas.

A Projeção de Mollweide distorce as áreas sem os exageros das projeções de Mercator e de Peters. Esta projeção é equivalente, isto é, busca manter as superfícies em verdadeira grandeza, alterando a fisionomia das regiões representadas. As deformações são cada vez maiores na direção da periferia do mapa. Curiosamente, um alemão nos auxilia na difícil tarefa de enaltecer o espaço sulista em que emerge a feitura do mapa produzido.



Introdução - O Tecer da Feitura do Mapa

Capítulo I - A Escala Cartográfica da Revisão de Literatura: Projeção de Velhos e Novos Caminhos

Capítulo II - A Rota Cartográfica que Orienta a Navegação Metodológica

Capítulo III - A Paisagem Local: Apresentação do Campo da Pesquisa

Capítulo IV - Políticas Públicas Curriculares de Formação Permanente de Professores de Geografia no Sistema Municipal de Educação de Lages.

Capítulo V - O Lugar da Geografia nas Políticas Públicas Estaduais de Santa Catarina

Capítulo VI - Políticas Públicas, Currículo e Formação Permanente de Professores de Geografia:

Capítulo VII - Os Segredos Dos Baús Encontrados: Ampliando o Olhar a partir do Telescópio Cartográfico

O Local e o Global em Diálogo: Considerações Finais Sobre os Caminhos Percorridos

CAPÍTULO I

A ESCALA CARTOGRÁFICA DA REVISÃO DE LITERATURA: PROJEÇÃO DE VELHOS E NOVOS CAMINHOS

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre.”
(FREIRE, 1994, p. 34)

Figura 5 – O Mundo pelos mapas antigos



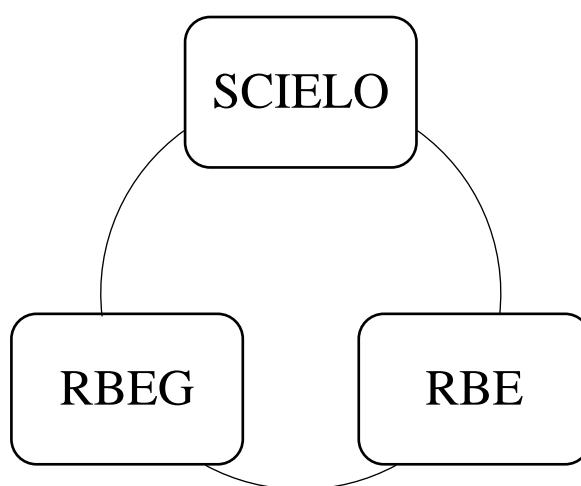
Fonte: Anexo do Volume 6 da *Coleção Folha O Mundo pelos Mapas Antigos* (2018), 1794.
Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/09/colecao-folha-traz-o-fascinante-mundo-dos-mapas-ao-leitor.shtml>. Acesso em: 10 out. 2022.

Ao mapear os trabalhos que apresento na revisão de literatura, busquei uma exposição sobre o nível de conhecimento já constituído acerca da temática de estudo no que diz respeito ao espaço das Ciências Humanas nas políticas públicas de formação de professores, com especial interesse no componente curricular Geografia.

A revisão de literatura⁸ foi realizada por meio dos seguintes bancos de dados *online*: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Revista Brasileira de Educação (RBE)* e *Revista Brasileira de Educação em Geografia (RBEG)*, compreendendo publicações entre os anos de 2012 e 2021.

Ressalto a importância de citar o recorte temporal, julgando necessário utilizar-se de tempo e trabalho minucioso, traçando-se várias tentativas no propósito de encontrar estudos correlatos com a temática abordada.

Figura 6 – Mapeamento de Banco de Dados



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

A metáfora que transversaliza essa pesquisa, permite-me adotar como ponto central um dos elementos da Cartografia, a escala⁹, que tem como objetivo apresentar dimensões de um mapa entre o real e o representado. A imagem que inicia o capítulo é da sobreposição de mapas, com diferentes escalas para uma única leitura.

Muito se fala em escala do espaço e pouco se fala na escala do tempo. Os estudos históricos e, como consequência, os estudos geográficos, às vezes se realizam sem se preocupar com uma periodização realmente sistemática. Ora, a relação de tempo e espaço é produto de transformações que não se resumem a aspectos geográficos, mas se influenciam pela relação

⁸ Não realizei uma busca ampla e exaustiva, pois fiz escolhas de estudos que partem da interlocução mais direta com o tema e restringi ao período de 2012 a 2021, como um dos critérios de seleção, uma vez que haveria muitos os estudos que poderiam ser listados.

⁹ Em um mapa, chama-se de escala cartográfica a relação entre as dimensões apresentadas no mapa e o objeto real por ele representado. Tais dimensões devem ser sempre tomadas na mesma unidade. Disponível em: <www.soGeografia.com.br/Conteudos/GeografiaFisica/Cartografia/>. Acesso em 21 mar. 2020.

histórica e geográfica – tempo e espaço. As diversas dimensões espaciais são, desse modo, submetidas à influência da escala que lhes concerne. Por isso, adoto como centro da metáfora na revisão de literatura, a escala, a fim de que possa amparar a projeção nos velhos caminhos já percorridos pela temática e permita conhecer as novas possibilidades acerca do objeto.

Nessa fase tão importante foram escolhidos novos tripulantes para o navio que insiste em navegar, agora, em águas mais profundas, a fim de investigar velhos caminhos já percorridos, para que se possa produzir outras riquezas (conhecimento) diante do *corpus* de estudo.

O primeiro exercício de aproximação deu-se por meio do banco de dados *SciELO*, destacando três momentos fundamentais da pesquisa, a partir do item “pesquisa avançada”, adicionando e, por vezes, alternando os descritores em busca de resultados condizentes com a proposta da escrita.

A busca ocorreu a partir das palavras-chave Políticas Públicas, Ciências Humanas e Geografia. Com os descritores Políticas Públicas e Ciências Humanas foram encontrados 56 resultados, após a escolha pelo idioma Português, país Brasil e área de Literatura, todos os resultados reduziram-se a 29 trabalhos.

A partir dos resultados obtidos foi realizada a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos trabalhos, no entanto, os assuntos abordados não tinham aderência com a temática da pesquisa que se pretendia realizar. Para delimitar a área proposta, foi adicionado em outro campo o descritor Geografia e não foram encontrados documentos para a pesquisa. Ainda assim, buscou-se alternar a ordem das palavras-chave de Políticas Públicas – Ciências Humanas para Políticas Públicas – Geografia, resultando em 34 artigos e periódicos encontrados. Filtrando por área (Ciências Humanas) os trabalhos reduziram-se a 14.

Após a leitura dos títulos destacaram-se os seguintes artigos *Produção do Espaço Metropolitano de Fortaleza e a Dinâmica Industrial* (MUNIZ, 2015) e *A Hipérbole Mercantil da Expansão Urbana e Suas Implicações Ambientais* (SOUZA, 2015), no entanto, a partir da leitura dos resumos, somente o segundo artigo, de Lucas Barbosa e Souza, foi considerado relevante para contribuir com a feitura do mapa.

O artigo selecionado contextualiza fundamentos importantes sobre a questão do território e seus referenciais poderiam contribuir para a produção de conhecimento, sendo selecionado. Além disso, trazia em seu escopo teórico questões do espaço urbano, utilizando Milton Santos (2004) para defender suas ideias.

Quadro 1 – Banco de Dados Scielo – Artigos
Descritores: Políticas Públicas, Ciências Humanas e Geografia

Título	Autor	Ano	Revista
<i>A Hipérbole Mercantil da Expansão Urbana e Suas Implicações Ambientais</i>	Lucas Barbosa e Souza	2015	Ciência e Educação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Souza (2015), no artigo citado, ampara-se no auxílio de ideias oriundas tanto da Geografia Humana quanto da Geografia Física. O trabalho busca realçar as ligações entre modelos de expansão urbana e os impactos ambientais decorrentes. Logo, são problematizadas as atuais e as potenciais consequências negativas à qualidade ambiental urbana, tomando a cidade de Porto Nacional, Estado de Tocantins, como referência empírica. Sendo assim, corroborou com a ideia da pesquisa, partindo do olhar das políticas públicas na cidade de Lages.

Com base nos resultados obtidos, sentiu-se a necessidade de buscar novos resultados por meio da alternância das palavras-chave já utilizadas, associando-as a novos descritores. Utilizando Geografia e Formação de Professores não foram encontrados resultados, então, optei por trocar Formação de Professores por Formação Continuada e, mesmo assim, não obtive resultados satisfatórios.

Quando trocada a ordem de palavras-chave, sendo a primeira Formação de Professores, foram encontrados 1.895 resultados. Ao adicionar Geografia como segundo descritor, foram achados apenas 10 trabalhos. A partir da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos foram selecionados três artigos, sendo os mesmos apresentados no quadro abaixo.

Quadro 2 – Banco de Dados Scielo – Artigos
Descritores: Geografia, Formação de Professores, Formação Continuada

Título	Autor	Ano	Revista
<i>Natureza da Ciência Geográfica: diagnóstico e possibilidades de inserção de epistemologia no ensino escolar e na formação de professores de Geografia</i>	Dante F. Costa Reis Junior; Barbara Mayanne Silva; Evelyn L. Dias Figueiredo	2018	Ciência e Educação
<i>Formação de Professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal: uma leitura das estruturas curriculares vigentes em 2013</i>	Rita de Cassia Gromoni Shimizu; João Pedro Pezzato	2017	Educação em Revista
<i>Desenhos e Vozes no Ensino de Geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças</i>	Juliana Maddalena Trifilio Dias	2013	Educação em Revista

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020)

Reis Júnior, Silva e Figueiredo (2018) apresentam em seu trabalho um diagnóstico geral sobre o conteúdo veiculado em textos correntes sobre (e para) o ensino de Geografia, ressaltando a, ainda, discreta incorporação de temas associados à Filosofia e à História da Ciência. Além disso, fazem um panorama sobre as discussões do ensino da ciência geográfica, pelo viés epistemológico. Diante disso, optei por selecionar o trabalho, dada a sua relevância para problematizar as correntes teóricas do componente Geografia e, assim, verificar o potencial da disciplina diante de um cenário total do estudo pela abordagem das Ciências Humanas.

Shimizu e Pezzato (2017) trazem um trabalho de extrema importância para essa tese, considerando a matriz de estudo. O artigo teve como objetivo discutir as estruturas curriculares de dez cursos de formação de professores de Geografia em instituições de três nacionalidades: cinco brasileiras, uma por região – sendo que uma delas teve dois *campi* analisados; uma da região da Galícia (Espanha); outra da região do Minho (Portugal). Além disso, a pesquisa baseou-se na análise documental em referências teóricas do campo dos estudos curriculares e da formação de professores.

Outro trabalho selecionado foi a produção de Dias (2013), que tem por objetivo uma pesquisa desenvolvida que aponta a geografia humanista como uma possibilidade de compreensão do universo investigativo na contemporaneidade, ao permitir deslocar diferentes sentidos – no caso, do espaço urbano e de suas relações com o ensino – para escorar ações de formação de professores. Repensando noções como espaço e lugar, reflete sobre a apropriação de diferentes sentidos e saberes na escola e fora dela. O artigo foi escolhido a fim de me auxiliar no que concerne à reflexão sobre as possibilidades de escuta no ensino de Geografia e do diálogo permanente com a formação de professores, a partir da compreensão do currículo e suas epistemologias em rede.

Em busca de novos trabalhos e mais possibilidades de leituras e conhecimento de outras realidades aliadas ao tema proposto, as palavras-chave utilizadas foram sendo alternadas em busca de novos resultados. Primeiramente, foram associadas as palavras Geografia e Políticas Públicas, resultando em 14 artigos. Por meio da leitura dos títulos e resumos, percebeu-se que os escritos se voltavam para infraestrutura e questões de ampliação de espaços, com políticas voltadas para o desenvolvimento, sem aderência, portanto, à pesquisa.

Utilizando, ainda, os termos Ciências Humanas e Políticas Públicas, Formação de Professores e Ciências Humanas e, em uma terceira tentativa, Ciências Humanas e Geografia não foram encontrados resultados.

No decorrer da revisão de literatura, sentiu-se a necessidade de incluir Espaço e Território nas buscas. Por meio da palavra-chave Espaço, surgiram 641 resultados. Ao refinar a pesquisa por meio da inserção da segunda palavra, Território, os trabalhos reduziram-se a 41. Ao ler os títulos, foi observado que alguns não condiziam com a temática proposta, partindo, então, para a adição de um terceiro descritor, sendo esse, Geografia, resultando em nove trabalhos, dos quais, foi selecionado o artigo intitulado *Reterritorialização e Identidade Territorial*, de Marcelo Cervo Chelotti.

Chelotti (2010) faz uma análise delimitada no recorte temporal pós 1990, no qual se acentua a luta pela posse da terra no Rio Grande do Sul e, conseqüentemente, o processo de instalação de projetos de assentamentos rurais na região. Assim, torna-se evidente uma nova dinâmica territorial em alguns municípios da Campanha Gaúcha, após o processo de reterritorialização camponesa. No referencial teórico, discute-se a importância da incorporação dos conceitos de Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização embasados nos estudos sobre diferentes territorialidades promovidas pelos movimentos sociais no campo. Utiliza-se, também, o conceito de identidade territorial, pois, na análise em questão, são conceitos que se complementam. Isso se justifica porque identifica claramente duas identidades territoriais presentes nas expressões da reterritorialização. Diante desse contexto histórico e conceitual, tomou-se como ponto de referência esse texto, a fim de que contribuísse para o estudo tão importante das categorias território, espaço e lugar.

Ao buscar por Políticas Públicas, Geografia e Território, localizei dois trabalhos, sendo selecionado *Articulações em rede e acontecimentos no território: subsídios teóricos para a formação de políticas públicas para o desenvolvimento*, escrito por Goulart, Vieira e Knopp (2010). Os autores analisam conceitos e categorias da Geografia e a busca por elementos para a formação de políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento. Fazem, também, uma correlação dessas políticas com conceitos de lugar, espaço e uma aproximação à concepção de território, ou seja, uma relação estruturante entre território e poder. É nessa necessidade, ou tanto mais relevante, que escolho tal produção, mediante a formação e a articulação de políticas públicas em âmbitos nacional, regional e local, em que se discute de forma teórica, sendo fundamental para auxiliar nas navegações pretendidas.

**Quadro 3 – Banco de Dados Scielo – Artigos
Descritores: Espaço e Território**

Título	Autor	Ano	Revista
<i>Reterritorialização e identidade territorial</i>	Marcelo Cervo Chelotti	2010	Ciência e Educação
<i>Articulações em rede e acontecimentos no território: subsídios teóricos para a formação de políticas públicas para o desenvolvimento</i>	Sueli Goulart; Marcelo Milano Falcão Vieira; Camila Furlan da Costa; Glauco da Costa Knopp	2010	Ciência e Educação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

O que pretendi sinalizar com as buscas apresentadas é o quanto os caminhos já percorridos podem auxiliar em novos horizontes. Foram selecionados, por meio da busca nesse banco de dados, seis trabalhos, produções essas que contribuíram acerca dos fundamentos conceituais da tese, no contexto de produções que partem do local, regional, estadual e culminam no nacional e, ainda, tematizam políticas de formação de professores e matrizes fundantes estratégicas sobre currículo.

O segundo banco de dados *online* utilizado para a pesquisa foi a Revista Brasileira de Educação (RBE). Iniciei a busca a partir dos descritores Políticas Públicas e Ciências Humanas, procurando em todos os índices e em toda a coleção para observar as possibilidades que surgiriam. Buscando por Ciências Humanas e Geografia foi encontrado somente um resultado, não sendo relevante para a pesquisa por não ter relação com o que se buscava como temática.

Na segunda tentativa, utilizei os descritores Políticas Públicas e Geografia, surgindo, então, 16 resultados. Após a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, foi selecionado um trabalho, *Articulações em rede e acontecimentos no território: subsídios teóricos para a formação de políticas públicas para o desenvolvimento*, que já havia sido selecionado via pesquisa no *Scielo*.

A próxima tentativa de pesquisa ocorreu a partir das palavras-chave Geografia e Formação de Professores, a qual resultou em sete artigos. Cabe ressaltar que o trabalho intitulado *Formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal: uma leitura das estruturas curriculares vigentes em 2013* constou no banco de dados da *SciELO*, sendo já selecionado anteriormente. Optei por buscar Espaço, na tentativa de surgimento de possibilidades de outras produções acerca da temática abordada. Ao relacioná-la ao descritor Geografia, surgiram 178 resultados. Filtrando a pesquisa com a abertura de um novo campo e inserindo o termo Professores, surgiram cinco resultados. A partir da leitura dos títulos, observou-se que um dos trabalhos também já havia sido selecionado.

Buscando Formação Continuada e Professores surgiram 63 resultados. Filtrando com o descritor Geografia, nenhum artigo foi encontrado, considerando esse um dado importante para a pesquisa, pois se observou que existem publicações em diversas áreas educacionais, evidenciando a necessidade de pesquisas na área da Geografia, associadas à formação de professores. Ao pesquisar pelos descritores Políticas Públicas e Professores, surgiram 41 resultados, refinando a pesquisa com o descritor Geografia não houve produções, o que vem a complementar e reforçar a necessidade da pesquisa.

Navegar por esse banco de dados me permitiu afirmar a relevância do estudo pretendido, considerando que não foram encontrados resultados correlatos com o foco principal as Ciências Humanas e a formação de professores. É por esses encaminhamentos que a pesquisa ganhou ainda mais espaço na construção da feitura do mapa, pois foi o ponto de partida para outras viagens que, inevitavelmente, serão feitas ao longo do tempo. É necessário, pois, refletir sobre os conceitos abordados e, para isso, retornei o ajuste em minha bússola, para que pudesse continuar navegando. Ela apontou para investigações em águas mais profundas, as produções da Revista Brasileira de Educação em Geografia, que possui publicações específicas na área e, a partir da leitura e observação de artigos afins, ampliou-se a busca avançada por meio desse repositório.

A partir do descritor Formação de Professores entre os anos de 2012 e 2021, surgiram 38 resultados. Com base na leitura dos títulos, palavras-chave e resumo, nenhum trabalho foi selecionado. Buscando por novas tentativas, a palavra Política Pública foi utilizada como descritor, encontrando-se, então, 10 resultados. Por meio da leitura dos resumos, o texto de Lana de Souza Cavalcanti, *Flexibilização como princípio curricular da formação de professores de Geografia*, foi selecionado. Cavalcanti (2018) faz uma análise do currículo de cursos de licenciatura em Geografia, de instituições públicas federais e/ ou estaduais, em diferentes contextos geográficos do país, tendo em vista o princípio de flexibilização curricular proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Apresenta um conjunto de aspectos conceituais e outros elementos de contextualização das políticas educacionais e de currículos, direcionadas para a formação de professores. Esse texto, por ter total aderência com o estudo proposto, contribuiu para uma análise dos documentos oficiais que se pretendeu trabalhar na cartografia da tese.

Nesse sentido, observou-se a necessidade de incluir outro descritor, Currículo, a fim de se ampliar a busca por novos textos. Ao inserir tal termo, surgiram sete trabalhos, sendo selecionados quatro a partir da leitura dos títulos e resumos

**Quadro 4 – Banco de Dados *Revista Brasileira de Geografia*
 Descritores: Formação de Professores, Política Pública, Geografia e Currículo**

Título	Autor (es)	Ano	Revista
<i>Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC</i>	Hugo Heleno Camilo Costa, Phelipe Florez Rodrigues, Guilherme Pereira Stribel.	2019	Revista Brasileira de Geografia
<i>Políticas de currículo e ensino de Geografia: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar</i>	Hugo Heleno Camilo Costa	2012	Revista Brasileira de Geografia
<i>Questões que perpassam o ensino de Geografia com as proposições da base nacional comum curricular</i>	Alcinéia de Souza Silva	2015	Revista Brasileira de Geografia
<i>Flexibilização como princípio curricular da formação de professores de Geografia</i>	Lana de Souza Cavalcanti	2015	Revista Brasileira de Geografia
<i>As ciências humanas e as ciências da educação</i>	Antonio Chizzoti	2016	Revista Brasileira de Geografia

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

O trabalho da autoria de Costa, Rodrigues e Stribel (2019), intitulado *Teoria Curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC*, foi selecionado a fim de que pudesse amparar os estudos quanto à Base Nacional Comum Curricular. Pretendeu-se que, a partir do âmbito nacional, fosse analisada como documento orientador da formação de professores e dos currículos das redes local e estadual. Contudo, o artigo traz em seu escopo a centralidade da BNCC no cenário das políticas de currículo, propondo a reflexão sobre o caráter negligente de seus pressupostos para com a pesquisa acumulada, ao longo do tempo, nos campos do Currículo e da Educação Geográfica.

O texto inicia pela discussão de currículo, assinalando a dissonância entre a proposta e o debate sobre teoria curricular. Em seguida, faz uma discussão apontando sobre o caráter antidemocrático que dinamiza a proposta da Base, ao negligenciar o debate social acumulado na pesquisa, as experiências cotidianas e a diferença na produção social. Por fim, faz uma argumentação para o campo da Geografia, verificando que a BNCC desconsidera o caráter transgressor dos processos educativos e de produção de sentidos sobre e na escola; no e sobre o espaço. Considero importante destacar o referencial teórico que o trabalho apresenta em sua matriz principal, visto que parte desses foram definidos como tripulantes na feitura do mapa.

Na continuidade, apresento o objetivo de outro artigo que selecionei, sendo esse também da autoria de um dos autores do anterior, Hugo Costa (2012).

Nesse trabalho, discutem-se políticas de currículo e ensino de Geografia, apresentando-se, inicialmente, trechos do percurso da pesquisa que desenvolve, ponderando possibilidades de compreensão sobre os processos que levam à produção da política de currículos para Geografia. Chama a atenção para as subjetividades envolvidas na produção de tais políticas, problematizando a categoria comunidade disciplinar na reflexão sobre a constituição dos sujeitos políticos atuantes no campo discursivo da Geografia. Tal trabalho me auxiliou na problematização de elementos de crítica à leitura estrutural sobre as disciplinas e o currículo, além de redimensionar a reflexão sobre as demandas articuladas na produção das políticas curriculares.

Silva (2017), em sua pesquisa intitulada *Questões que perpassam o ensino de Geografia com as proposições da base nacional comum curricular*, busca evidenciar com teor crítico e reflexivo tal discussão, apresentando algumas questões atinentes ao ensino de Geografia, influenciadas por políticas educacionais curriculares. Para tanto, utiliza-se como instrumento de análise as proposições da BNCC. As teorizações acerca da concepção de currículo, mais voltadas para uma linhagem crítica do pensamento curricular, em que as questões hegemônicas que o circundam são elucidadas continuamente, fizeram desse trabalho essencial, a partir do pensamento espacial crítico que se pretendeu adotar no arcabouço teórico da tese.

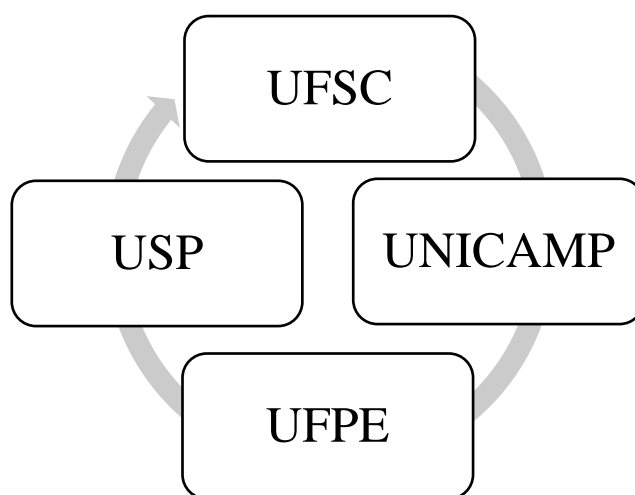
Por fim, selecionei um artigo que considero fundamental, da autoria de Chizzoti (2016), pesquisador já definido como membro da tripulação. Intitulado *As ciências humanas e as ciências da educação*, seu objetivo é analisar os fundamentos das Ciências Humanas e das Ciências da Educação, avaliando o conceito de ciência, criado a partir da Física clássica e estendido como modelo padrão de todo o conhecimento considerado científico. O texto ainda revela debates e fundamentos teóricos e metodológicos sobre a questão epistemológica das ciências, retomada na metade do século passado, renovando a concepção científica contemporânea. As Ciências Humanas, observadas do ponto de vista da Pedagogia Crítica, consolidaram sua importância no campo científico e a Educação criou uma ampla área de estudos e pesquisas, agregando muitos pesquisadores na gestão e no ensino-aprendizagem, formando o campo científico da Educação.

Passo, agora, a apresentar dissertações e teses, que foram adotadas como instrumento de pesquisa, a partir da escolha por quatro bancos de dados: da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); da Universidade Federal de

Pernambuco (UFPE) e, por fim, da Universidade de São Paulo (USP). Ressalto os motivos que me fizeram escolher a busca nesses repositórios. Todas as universidades elencadas apresentam cursos de mestrado e doutorado em Geografia, avaliados por conceito 5 na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os critérios devem ficar claros, a fim de que se entenda minha opção por tais instituições. Ainda assim, sinalizo os descritores utilizados para a busca: Formação de Professores, Geografia, Ciências Humanas e Currículo.

Figura 7 – Banco de Dados de Teses e de Dissertações

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).



O primeiro trabalho selecionado foi encontrado no repositório de teses e dissertações da USP. A autora da dissertação é Josiane Paula Etelvino, que publicou no ano de 2017 o estudo intitulado *A Formação Continuada de Professores da Área de Ciências Humanas: da Capacitação à Prática na Sala de Aula*. As palavras-chave do trabalho são: Políticas Públicas Educacionais; Formação em Serviço; Prática Docente. O objetivo do estudo consistiu em compreender como a política pública de formação continuada docente, por meio do Núcleo Pedagógico, contribui de forma positiva para a prática em sala de aula, representando um fator propulsor para o desenvolvimento de projetos e/ ou ações que objetivem a melhoria da aprendizagem em escolas estaduais de Franca, Estado de São Paulo. A dissertação se correlaciona com o objetivo específico de identificar como são realizados/ organizados os momentos de formação dos professores na rede pública municipal de Lages.

Nenhum outro trabalho foi selecionado desse banco, pois as buscas resumiram-se ao encontro de cinco teses e dissertações, sendo apenas selecionado o referido trabalho de Etelvino (2017). Na continuidade das buscas, recorreu-se ao banco de dados da Ufsc. Nele, foram

selecionados dois trabalhos, sendo uma tese e uma dissertação. A tese se intitula *A Geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos professores para a educação básica*, de Sandra Mendonça, publicada em 2013, cujas palavras-chave que compõem o trabalho são Ensino Superior, Formação Docente, Licenciatura e Geografia. O tema dessa tese situa-se nos campos da Geografia e da Educação, investigando a concepção do professor do Ensino Superior como formador de professores para a Educação Básica, as mediações estabelecidas pelos cursos de licenciatura para promover uma formação voltada para as particularidades formativas do professor, requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, consolidadas nas Reformas Curriculares e nos Projetos Político- Pedagógicos dos cursos de Geografia. A pesquisa envolveu professores de duas instituições públicas.

Para contextualizar, faz um breve estudo sobre a história da Geografia, os contextos históricos em que ocorreram as mudanças na formação do professor desse campo de conhecimento e as recentes regulamentações legais que impulsionaram as mudanças no processo formativo, por meio das reformas curriculares e projetos pedagógicos dos cursos. Como o objetivo da presente tese é compreender como os professores entendem os processos, os documentos oficiais e as políticas públicas que orientam a formação permanente nas Ciências Humanas – e de que forma associam a contribuição de tais legislações ao seu fazer pedagógico no ensino do componente curricular Geografia – a tese de Mendonça (2013) tornou-se relevante, pois considerou aspectos do processo formativo, baseando-se em uma análise de marcos legais das políticas públicas de formação de professores na Educação Básica.

O outro trabalho selecionado foi a dissertação *A formação do professor de Geografia na UFSC: concepção sobre o processo formativo*, de autoria de Alan Fernandes dos Santos (2015). As palavras-chave do estudo são Geografia, Formação de Professores, Licenciatura, Ensino de Geografia. O trabalho de Santos (2015) consistiu em analisar a concepção do Curso de Licenciatura em Geografia da Ufsc para a formação do professor de Geografia, além de buscar identificar historicamente o papel da Geografia e do seu ensino na sociedade catarinense. O autor questiona a inexistência de um projeto que oriente o processo de formação dos futuros professores de Geografia, demonstrando a falta de debate sobre o tema e a urgente necessidade de diálogo e reflexão entre todos aqueles que participam do processo formativo, respeitando-se as concepções e a trajetória acadêmica dos envolvidos, reforçando mais uma vez o cerne da presente tese que consiste em compreender o espaço das Ciências Humanas/ da Geografia em documentos oficiais e políticas públicas de formação de professores.

Caminhando por outros mares e oceanos, que até então eram desconhecidos, chegou-se a uma busca profunda no banco de dados da UFPE. Por lá, encontrei oito trabalhos com os descritores utilizados, porém, após ler os resumos, selecionei apenas um, sendo este de autoria de Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva, publicado no ano de 2004. Com o título *A educação cartográfica na formação dos professores de Geografia em Pernambuco*, com as palavras-chave Educação Cartográfica, Analfabetismo Cartográfico e Cartografia Escolar, o autor parte da hipótese de que a situação do analfabetismo cartográfico identificado em estudantes de todos os níveis de ensino, tem como principal causa a deficiência da formação do professor com respeito aos conteúdos cartográficos. Na análise das LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), verifica-se que esses documentos, que servem de base para a construção dos currículos escolares trazem conceitos ligados à cartografia como eixos temáticos.

Todavia, não se observa essa mesma preocupação nas diretrizes curriculares dos cursos que formam professores, o que se reflete nas matrizes curriculares de cursos de Geografia de Pernambuco, alvo de estudo da pesquisa. Por fim, propõe conceitos e atividades cartográficas a serem incluídos nos cursos de Geografia, com o objetivo de aperfeiçoar a formação do professor e, conseqüentemente, a formação do aluno referente à educação cartográfica. A seleção por essa tese não se deu somente pelo objetivo central do estudo, mas, sim, porque também observa o estudo da ciência cartográfica, escolhida como metáfora da pesquisa, e por apresentar como parâmetro o estudo de matrizes curriculares, que atendem a legislações ultrapassadas, o que pode ser verificado como deficitário nas políticas públicas e documentos orientadores analisados.

Ao continuar o caminho definido para navegação, chego em terras findas para esse ciclo. Observei e busquei no repositório de teses e dissertações da Unicamp, encontrando apenas quatro trabalhos com os descritores principais, sendo que feita a leitura dos resumos, optei pela seleção de apenas uma dissertação, de autoria de Carlos Alberto Regalo. O título é *Formação de professores e educação: epistemologia e ensino de Geografia no currículo escolar brasileiro* (REGALO, 2005) e as palavras-chave são Epistemologia; Filosofia; Geografia; Pós-graduação – Brasil, Ensino Superior – Brasil, Globalização e Pesquisa – Brasil. O objetivo do estudo foi analisar a Educação no Brasil, utilizando recortes históricos, desde a chegada dos jesuítas até o ano 2002, além de uma pesquisa sobre a epistemologia da Geografia e um levantamento sobre a existência e localização de cursos de graduação em Geografia (licenciatura e bacharelado) e

de cursos de pós-graduação na mesma área. Verificou-se a produção científica geográfica, discutindo a globalização atual e fazendo uma análise crítica sobre o período.

Quadro 5 – Teses e Dissertações

Título	Autor(a)	Ano	Universidade	Palavras-chave	Tese ou Dissertação
<i>A Formação Continuada de Professores da Área de Ciências Humanas: da Capacitação à Prática na Sala de Aula</i>	Josiane Paula Etelvino	2017	Unesp	políticas públicas educacionais; formação em serviço e prática docente.	Dissertação
<i>A Geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos professores para a educação básica</i>	Sandra Mendonça	2013	Ufsc	ensino superior; formação docente; licenciatura; e Geografia.	Tese
<i>A formação do professor de Geografia na UFSC: concepção sobre o processo formativo</i>	Alan Fernandes dos Santos	2015	Ufsc	Geografia; formação de professores; licenciatura; e ensino de Geografia.	Dissertação
<i>A educação cartográfica na formação dos professores de Geografia em Pernambuco</i>	Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva	2014	UFPE	educação cartográfica; analfabetismo cartográfico; cartografia escolar.	Tese
<i>Formação de professores e educação: epistemologia e ensino de Geografia no currículo escolar brasileiro</i>	Carlos Alberto Regalo	2015	Unicamp	epistemologia; filosofia; Geografia; pós-graduação – Brasil; ensino superior – Brasil; globalização e pesquisa – Brasil.	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Esse trabalho pode ser analisado a partir de outro objetivo específico que trago nessa tese e que consiste em analisar o espaço das Ciências Humanas nas políticas públicas que

orientam a formação de professores de Geografia, da esfera local à global. Além disso, consiste em trazer em seu escopo a epistemologia de cursos de graduação que, conseqüentemente, denotam para a formação inicial, discutida a partir do ponto de vista da formação permanente, enfatizando a escolha epistemológica das redes de ensino por uma linha, o que facilita o trabalho do docente e dos momentos de formação.

Avançando na navegação, se, até aqui, definiu-se a metáfora da pesquisa, escolheu-se os tripulantes do navio, bem como os objetivos, confirmou-se não existirem pesquisas que se aproximassem do centro da feitura do mapa proposto. A partir daqui traço a rota cartográfica e no próximo capítulo apresento, em seu escopo, escolhas acerca dos instrumentos metodológicos que guiaram o estudo. Apresento, também, o detalhamento acerca do tratamento dos dados empíricos que, posteriormente, auxiliaram a desvelar os Segredos do Baús, lugar ao qual, faço a tradução das cartas dos professores e professores formadores, sujeitos dessa viagem.

CAPÍTULO II

A ROTA CARTOGRÁFICA QUE ORIENTA A NAVEGAÇÃO METODOLÓGICA

“A intuição precisa ser comandada pelo saber. Ela, só, não chega.”
(SANTOS, 2014a, p. 45)

Figura 8 – Mapa das rotas das Grandes Navegações



Fonte: Mapa das rotas das Grandes Navegações.

Disponível em: <http://informaticaeducacaoopm.blogspot.com/2017/05/grandes-navegacoes-mapa-das-rotas-das.html>. Acesso em: 08 out. 2020.

A rota que orientou os caminhos metodológicos dessa investigação está ancorada na metáfora da pesquisa. A partir disso, procuro apresentar as escolhas metodológicas que realizei para buscar os resultados que atenderam à inquietação inicial como problemática da pesquisa: As políticas públicas curriculares para a Educação Básica, do local ao global em diálogo, que orientam a formação docente permanente em Geografia no Sistema Municipal de Educação de Lages, Santa Catarina, Brasil, estão correlacionadas de forma fragmentada com a educação permanente. Nem todos os professores têm condições de trabalho que favoreçam a participação nos encontros de formação, bem como há uma contradição no sentido atribuído aos encontros de estudos, pois alguns dissociam as teorias com a prática docente, o que implica em saberes e

fazeres pedagógicos distantes do cotidiano de formação dos professores e professores formadores, o que pouco reverbera na práxis.

Com isso, nesse capítulo, apresento o que nomino como cartas geográficas, sendo elas os instrumentos de construção dos dados. Na sequência, detalho qual a técnica assumida como cartógrafo pesquisador para analisar os dados que foram coletados a partir da obra de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016).

2.1 DESENHANDO O PERCURSO DA ROTA DE NAVEGAÇÃO

Na intenção de definir os primeiros passos do desenho do mapa que compôs a rota de navegação, adoto como ponto de vista metodológico, uma pesquisa de cunho qualitativo que, para Flick (2009, p. 20), “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais”. A pesquisa qualitativa é importante no contato com os sujeitos, pois vai além do espaço físico para as relações tecidas no contexto escolar, ampliando a dialética e, com isso, possibilitando uma visão ampla do mundo social.

Para a construção dos dados, utilizei a pesquisa documental e entrevistas narrativas com professores formadores de Educação permanente do componente curricular Geografia, além de professores docentes que participam de encontros de formação. As fontes para a pesquisa documental foram escolhidas seguindo-se o recorte temporal proposto (2012 a 2021), sendo analisados os documentos que regem as políticas públicas de formação continuada dos professores de Geografia. “A pesquisa documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados de acordo com o método de Análise de Conteúdo, seguindo-se os pressupostos de Laurence Bardin. Na análise de conteúdo, apresento uma exposição histórica.

[...] descrever a história da “análise de conteúdo” é, essencialmente, referenciar as diligências que, nos Estados Unidos, marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações, é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar, a posteriori, os aperfeiçoamentos de materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século (BARDIN, 2016, p. 15).

Deixo evidenciado que a análise da pesquisa foi realizada por meio das seguintes etapas: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados. A fim de mapear os sujeitos da pesquisa, foram estabelecidos critérios de inclusão para as entrevistas narrativas, partindo do princípio de definir o lócus da territorialidade da pesquisa, sendo essa a área de abrangência o município de Lages, Santa Catarina, Brasil, entre outros critérios que serão especificados na sequência.

2.2 AS CARTAS GEOGRÁFICAS DA ROTA DE NAVEGAÇÃO METODOLÓGICA

As cartas geográficas são desenhos feitos à grande altura, que têm como objetivo mostrar os elementos de uma determinada região. Os elementos são representados por símbolos, escalas, legendas etc. As cartas não são totalmente fiéis, considerando-se que a terra é esférica (ainda que estejamos vivendo em tempos em que se precise provar o óbvio), ao contrário do papel, em que suas projeções são feitas no plano. Corroborando com a escolha da metáfora da pesquisa, apresento as cartas geográficas da rota da navegação metodológica da tese, sendo a primeira constituída pela tipologia da pesquisa documental; a segunda pelas entrevistas narrativas; por fim, as cartas com base no SIG, considerado um instrumento para mapear e indicar respostas às várias questões sobre planejamento urbano, meio rural, local e regional, levantamento de recursos, análise espacial e social. Assim como as cartas, ambas não têm a intenção de apresentar a verdade absoluta, mas seguiram técnicas que buscam aproximar-se de resultados concisos e concretos para as respostas que se investiga no estudo. Ao delinear a opção de nomear os instrumentos por “cartas”, proponho-me a refletir que ao escrever uma carta, a maior expectativa é a de que alguém a responda.

2.2.1 Carta geográfica 1: Pesquisa documental

A carta geográfica da pesquisa documental tem como intenção analisar documentos que regem as políticas públicas e os marcos legais da formação de professores de Geografia, do local ao global. O recorte temporal delimitado ficou estabelecido entre os anos de 2012 e 2021, considerando-se que o primeiro documento orientador em esfera local é o Projeto Conhecer, da Secretaria Municipal de Educação de Lages. Por essa razão, optou-se em analisar os

documentos a partir do ano de 2012, até a data da homologação da Proposta Curricular do município, em 2021.

Nesse cenário, descrevo, de forma detalhada, os documentos que subsidiaram a pesquisa documental: O Projeto Conhecer: “a Excelência do Ser na Busca do Saber e do Fazer” (2012), que orientava o Sistema Municipal de Educação de Lages; as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (2021); a Proposta Curricular de Santa Catarina em suas diferentes versões; o Currículo do Território Catarinense (2019; 2021); e a Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018), que traz orientações acerca do currículo na Educação Básica. Por fim, as principais políticas da formação de professores do período de 2012 a 2021, mais precisamente os marcos legais das prescrições, atentando para o local com escala global para perceber numa dinâmica global essas inter-relações de forma dialética.

Flick (2009) traz a importância da utilização de documentos para a pesquisa no sentido de refletir e analisar sua relevância social. Complementa, ainda, afirmando que os documentos têm um conteúdo que deve ser analisado considerando os padrões de referência, os padrões de produção e de utilização em seus contextos mundanos. Essa carta foi relevante para a compreensão, a análise dos aspectos legais que regem/ orientam as políticas de formação permanente de professores de Geografia. Nas linhas em que traço a tessitura, oriento a projeção dos caminhos que devem ser percorridos, anotados, e analisados, a fim de que a rota cartográfica encontre seu espaço na feitura do mapa.

2.2.2 Carta geográfica 2: Entrevistas narrativas

Na continuidade da principal tarefa de um cartógrafo, continuo a desenhar, agora a segunda carta geográfica, composta pela realização de entrevistas narrativas com aqueles que, de fato, vivem e experienciam os momentos de formação permanente: os professores.

Definidos os critérios de inclusão para a etapa de entrevistas narrativas, as realizei com cinco professores formadores que atuaram nos últimos oito anos na Secretaria Municipal de Lages, na área das Ciências Humanas. Todos eram licenciados em Geografia e atuavam há mais de três anos no corpo docente efetivo do Sistema Público Municipal. A fim de ouvir os professores, cinco profissionais foram escolhidos, sendo o critério para a participação o fato de não terem atuado em formação continuada/ permanente, sendo membros efetivos do Sistema Público Municipal e licenciados em Geografia.

Para realizar as entrevistas narrativas, adotei como procedimento metodológico uma entrevista semiestruturada, com a elaboração prévia de um roteiro com 11 perguntas (Apêndice B) para os professores formadores e para os professores que atuam somente em sala de aula (Apêndice C), além da aplicação de um questionário sociográfico, que permitiu mapear o perfil dos entrevistados. As entrevistas gravadas foram, posteriormente, transcritas.

Paiva (2004, p. 136) considera importante para a transcrição transpor o discurso falado de uma forma fiel, mostrando que “a fidelidade aos dados orais deve ser o objetivo de toda transcrição, queremos registrar o que foi dito por um falante da forma como foi dito, uma transcrição não é, e não pode ser uma edição da fala do entrevistado”.

Sobre a entrevista semiestruturada, Flick (2009, p. 143) entende que tais entrevistas:

[...], em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Detalho, agora, o passo a passo das principais fases da realização das entrevistas narrativas, amparado no que orientam Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 97):

1. Preparação (exploração do campo); formulação das questões;
2. Iniciação (formulação do tópico inicial para narração);
3. Narração central (não interromper, somente encorajar para continuar);
4. Espera de sinais de finalização da fala para intervir (dar continuidade);
5. Fase das perguntas (não dar opiniões);
6. Fala conclusiva (parar de gravar, fazer anotações imediatamente após a entrevista, no caderno de campo).

Diante do que se expõe acima, fica definido um breve roteiro de condução para acolher as informações dessa carta. Destaco que, após a análise das entrevistas, foi realizada a indexação da pesquisa documental, a fim de complementar os dados que emergiram da carta.

2.2.3 Carta geográfica 3: SIG

Na sintonia de um mundo cada vez mais digital, utilizo as ferramentas de geoprocessamento¹⁰ disponíveis na contemporaneidade, adotando como uma das cartas geográficas o SIG. A análise espacial versará a elaboração de mapas temáticos e de localização de ordem local, regional, estadual e nacional, demarcando o território da pesquisa e contribuindo para outras interpretações essenciais, com foco em aspectos socioculturais, econômicos e de produção acadêmica. Os mapas cartográficos de localização e temáticos foram elaborados com a utilização do *software* QGIS 3.10 versão *A Coruña*. As malhas territoriais foram coletadas na plataforma digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O QGIS (anteriormente conhecido como *Quantum GIS*) é um *software*, com código-fonte aberto, multiplataforma de SIG que permite a visualização, a edição e a análise de dados georreferenciados. Os dados geográficos descrevem os objetos do mundo real, com base na localização geográfica (posição em relação a um sistema de coordenadas), nos relacionamentos espaciais ou topológicos (relações espaciais entre objetos) e em atributos temáticos (propriedades medidas ou observadas dos objetos cartográficos) (BARBOSA, 1997).

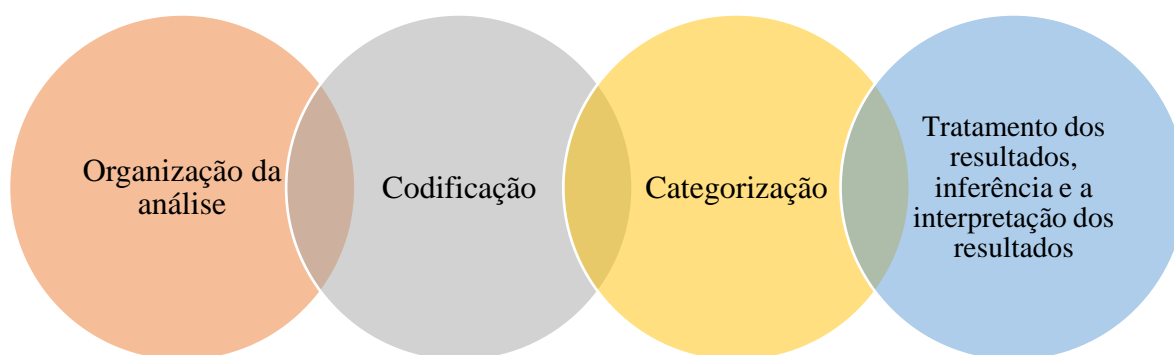
Aronoff (1995) descreve aplicações representativas para as quais um SIG pode ser utilizado com sucesso. Os exemplos se fazem presentes em várias disciplinas, incluindo aplicações amplamente aceitas, tais como o planejamento do uso do solo, a silvicultura e o gerenciamento da vida silvestre; o monitoramento e a gestão de áreas costeiras; a arqueologia; a geologia e aplicações de localizações municipais. Os campos de aplicação dos SIG, por serem versáteis, são muito vastos, podendo-se utilizar na maioria das atividades com um componente espacial, da cartografia a estudos de impacto ambiental ou vigilância epidemiológica de doenças. A profunda revolução que provocaram as novas tecnologias afetou decisivamente a evolução da análise espacial, com isso, aproveito tal ferramenta para compor as cartas geográficas adotadas como instrumento na construção dos dados, que me orienta na rota cartográfica, em busca de respostas para o objeto de investigação do estudo.

¹⁰ O geoprocessamento, ou processamento informatizado de dados georreferenciados, utiliza programas de computador que permitem o uso de informações cartográficas e informações às quais se possa associar coordenadas de mapas, cartas ou plantas.

2.3 LEITURA E INTERPRETAÇÃO DAS CARTAS GEOGRÁFICAS: UMA VIAGEM ACOMPANHADA PELA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Na análise dos dados, as cartas foram amparadas em uma leitura que seguiu os pressupostos de Bardin (2016), optando-se pelo método da Análise de Conteúdo, a fim de investigar os dados encontrados durante a rota. Com isso, os procedimentos realizados para a análise são apresentados conforme fluxograma:

Figura 9 – Procedimentos da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020), a partir de Bardin (2016, p. 280).

Na etapa da organização da análise, surge como primeiro procedimento a pré-análise que orienta que o pesquisador reúna o material e faça uma leitura “flutuante”, tomando conhecimento do todo coletado. Na sequência, deve-se escolher os documentos que farão parte da análise.

Para a escolha dos documentos, foi necessário seguir algumas regras compreendidas em Bardin (2016) como essenciais: a regra da exaustividade, para que nenhum documento importante fosse excluído; a regra da homogeneidade, que exige na seleção a comparação com a última regra; a regra da pertinência, a qual correlaciona os documentos com os objetivos da análise. A última tarefa da organização da análise, ainda segundo Bardin (2016), consiste em preparar o material, ou seja, transformar e padronizar por equivalência. Isso significa que é preciso, para cumprimento da referida etapa, ter cópias em mãos para possibilitar o recorte e a enumeração das mensagens. No caso da pesquisa, adotou-se o *software* MAXQDA¹¹, utilizado na análise de dados qualitativos, como as entrevistas narrativas que foram gravadas em áudio.

¹¹ MAXQDA é um *software* para análise de dados qualitativos e métodos mistos em pesquisas acadêmicas, científicas e comerciais.

A análise de conteúdo desse *software* permitiu categorizar informações por meio de códigos e símbolos, além de codificar os dados por meio de funções disponíveis em sua própria plataforma.

Com a utilização do mesmo *software*, também foi possível ter o controle dos arquivos manipulados e no caso da pesquisa em questão o instrumento das entrevistas narrativas. No *MAXQDA*, a função de codificação é realizada diretamente na linha do tempo de arquivos de áudio. As transcrições são feitas de forma manual, com base em arquivos multimídia para depois se efetuar a análise do texto – sempre em estreita ligação com os arquivos originais. O *MAXQDA* oferece funções que facilitam o trabalho de transcrição de textos. Os arquivos multimídia são tratados como qualquer outro documento e, com o programa, codifiquei e extraí resultados para compor a análise das entrevistas narrativas, ou seja, quando da exploração do material foram definidas, então, as categorias.

Bardin (2016) ressalta a importância do processo de categorização por diferenciação, o que possibilita o reagrupamento das mensagens. O analista precisa identificar as unidades de contexto nos documentos correlacionadas com as unidades de registros. Tal ação justifica a unidade de compreensão, pois, a partir do processo, torna-se compreensível a codificação das unidades de registro. A codificação é a etapa em que o pesquisador transforma os dados brutos em uma representação do *corpus* estudado, nesse caso, a primeira parte da fase ocorreu com o recorte feito por frases, palavras isoladas ou em conjuntos. Ainda de acordo com Bardin (2016, p. 113; itálicos no original), “na etapa da categorização podem ser aplicados dois processos: *a priori* e *a posteriori*”. O que difere ambos é, basicamente, o tempo em que a categoria se encaixa ou emerge da pesquisa.

Após completar as etapas anteriores, passou-se para a fase final, que é o tratamento dos resultados para a interpretação. Esse foi o momento em que os resultados foram tratados de modos significativo e válido para a pesquisa. Bardin (2016, p. 127) afirma que, tendo “[...] à disposição resultados fiéis e significativos, pode o analista propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito ao surgimento de resultados inesperados”. Nessa exposição do passo a passo da análise das cartas geográficas, por meio da Análise de Conteúdo, anunciei que a viagem acompanhada por Bardin fez-me alicerçar as leituras, possibilitando-me maior compreensão da rota, dos caminhos que ela trouxe consigo, e das possibilidades e desdobramentos dos resultados que se pretendeu com a investigação.

O capítulo seguinte apresenta o território local, o campo da pesquisa, que está em diálogo permanente com as políticas públicas de formação de professores. A historicidade de Lages, Santa Catarina, abarca a composição da mesorregião serrana, “lugar de fala” dos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO III A PAISAGEM LOCAL: APRESENTAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

“Nasces sob as araucárias
Sobre os campos por onde te espalhas
Teus braços meu horizonte
Coração da terra
Corre em teus rios minha alma e meus sonhos

E teu céu ancorado ao lento
Semeia teu futuro os filhos
E estas de novo em meu pensamento

Minha cidade tão bela, Princesa da Serra
Meu coração nasce sempre em tuas manhãs
O vento que canta em teus campos beijando a terra
Clamor de teus filhos é o trabalho fazendo o amanhã [...]

(Princesa da Serra, de Daniel Lucena, 2002)

Figura 10 – Lages, “minha cidade tão bela, Princesa da Serra”, [s. d.]



Fonte: Disponível em:

<https://amures.org.br/noticias/index/ver/codMapaItem/41771/codNoticia/116912>.

Acesso em: 12 out. 2022

Em toda rota é preciso definir o ponto da partida e os mapas servem para orientar, situar. Com isso, apresento o campo da pesquisa inicial, no qual as entrevistas narrativas e os documentos orientadores emergem em um primeiro momento. Parto do local, o município catarinense de Lages. O viajante que chega às terras de Lages pode ampliar o seu olhar a partir

do alto da colina, pois avista a sede de um município plural, que na sua história carrega consigo particularidades de ordem social, cultural e urbana.

Um município que se constitui como o maior em extensão territorial de Santa Catarina, porém, possui em seu interior espaços “vazios”, aos quais, na sede, a urbanização se centra em um modelo centro-periferia. Santos (2004, p. 95), ao analisar cidades desse tipo, comenta que são produzidas por uma urbanização corporativa, na qual o poder público é chamado para intervir na criação de obras públicas que, prioritariamente, beneficiam especialmente grandes empresas.

Nessas cidades espalhadas, características de uma urbanização corporativa, há interdependência do que podemos chamar de categoriais espaciais relevantes dessa época: tamanho urbano, modelo rodoviário, carência de infraestrutura, especulação imobiliária, problemas de transporte, extroversão e periferação da população, gerando graças às dimensões da pobreza e seu componente geográfico, um modelo específico de centro-periferia.

O modelo de cidade, centro-periferia, que caracteriza a sede do município de Lages, vive processos de urbanização desde a década de 1940, o que contribuiu para a produção de um espaço imbricado com as relações sociais e de poder. Nesse movimento de urbanização, é importante olhar para o marco legal dos antecedentes históricos do município. Fundada em 1766 pelo bandeirante paulista Antônio Correia Pinto de Macedo, Lages¹² servia inicialmente como estalagem para a rota comercial entre Rio Grande do Sul e São Paulo, principalmente na passagem do gado dos campos gaúchos para o abastecimento dos trabalhadores da extração de ouro em Minas Gerais. D. Luiz Antônio de Souza Botelho e Mourão, governador de São Paulo, determinou que Correia Pinto se encarregasse da fundação do núcleo urbano, objetivando colocar um fim às pretensões espanholas, que desejavam aquela área.

Correia Pinto chegou a Lages com 47 anos de idade. Nascido em Portugal, na região de Braga, mudou-se para Lisboa e aos 13 anos, veio para o Brasil e foi morar na cidade do Rio de Janeiro. Aos 14 anos, mudou-se para Minas Gerais, onde fervilhavam pessoas com interesse na corrida pelo ouro. Correia Pinto, mesmo jovem, liderava movimentos como negociante (COSTA, 2002). Com 19 anos, mudou-se novamente, agora rumo a São Paulo e, pouco depois, foi designado para o Rio Grande do Sul, a fim de liderar o bandeirantismo na região. Talvez, um período que mereça destaque sobre sua vida é que entre 1738 a 1759, vivendo em terras do

¹² Em 25 de maio de 1860, é elevada à categoria de cidade, chamada de Campos de Lajens, devido à abundância de pedra laje (arenito) em certos pontos da região. Em 1960, por decreto assinado pelo Sr. Prefeito Vidal Ramos Júnior, ficou estabelecido o topônimo de Lages, com “G”. Lages foi colonizada, portanto, por paulistas e espanhóis (SANTA CATARINA, 2007, p.30).

Rio Grande do Sul, fez pelo menos três viagens a São Paulo, negociando gado, cavalos e muares, pois se tornara tropeiro. Ele adquiria os animais no Rio Grande do Sul, região de Viamão ou nas reduções jesuítas – gado criado pelos indígenas e pelos missionários. Transportava-os em tropas, passando por Lages e chegava a Sorocaba, onde os comercializava. Essas viagens, de acordo com registros históricos, não demoravam menos que seis meses (COSTA, 2002).

Correia Pinto, que enriqueceu com a venda de muares levados pelos tropeiros, era conhecedor da região quando recebeu instruções para a fundação da vila. Chegando às terras, seu objetivo era muito claro: ajudar a conter os castelhanos que poderiam aventurar-se a tomar as terras portuguesas. No entanto, ele tinha também outros interesses, pois, segundo Licurgo Costa (2002), em seu livro *O continente das lagoas*, Correia Pinto possuía duas fazendas, sendo uma em Vacaria e outra em Lages, sendo essa última, a maior (COSTA, 2002). Para fundar a Vila de Lages, trouxe consigo muitos animais (cavalos e mulas), além de grande número de escravizados e algumas famílias não indígenas. Além disso, tomou o cuidado de trazer alguns pedreiros, carpinteiros e ferreiros e, pelo menos, um mestre de obras, Caetano Saldanha, além de inúmeros instrumentos de trabalho e ferramentas (COSTA, 2002).

Anteriormente, no século XVII, caçadores de índios ou “apresadores” também já conheciam esses campos. Mais tarde, os jesuítas introduziram o gado e o comércio de couro tornou-se promissor. Naquele tempo, o gado proliferava à solta, multiplicando-se abundantemente e o povoamento não indígena da região se deu em função das flutuações dos mercados de couro e de carne, além de uma organização da atividade de “caça ao gado” que evoluiu para empreendimentos criatórios. Ressalta-se que essas terras não eram espaços “vazios”, pois, inicialmente, eram habitadas por grupos indígenas Xokleng e Kaingang (SANTOS, 1997), que no processo da ocupação pelos paulistas foram expulsos ou aniquilados. Posteriormente, com a abertura dos caminhos das tropas, alguns tropeiros se estabeleceram na região, construindo suas fazendas.

As pastagens naturais serviram, a princípio, como área de internada e mais tarde foram organizadas em estâncias que consolidariam as bases da ocupação criatória, complexa do ponto de vista dos ocupantes. Lages “nasceu”, portanto, sob a necessidade do comércio de gado, em fins do século XVIII, realizado entre estancieiros gaúchos e paulistas. O primeiro local escolhido para levantamento de um núcleo urbano foi Taipas, onde havia uma igreja dos tropeiros. Logo foi abandonado aquele sítio, iniciando-se um núcleo de povoamento próximo ao rio Canoas, mas as águas das enchentes destruíram tudo. A terceira tentativa foi às margens

do rio Carahá, onde hoje se encontra a cidade. O nome escolhido para a vila, foi Nossa Senhora dos Prazeres do Sertão dos Campos das Lajens (COSTA, 2002).

Por uma série de situações de falta de comunicação, a localidade demorou a se desenvolver. Diante dos incessantes ataques indígenas, Correia Pinto construiu uma represa no riacho, no meio da povoação, no qual as mulheres podiam lavar as roupas e, assim, não ficariam divididas e afastadas de suas casas, expostas a ameaças. Além disso, o bandeirante paulista incentivou que se criassem pequenas feiras de animais e comércio local, além de implantar um moinho de fubá (farinha de milho), uma ferraria e uma olaria. Antônio Correia Pinto de Macedo viveu apenas 17 anos na cidade de Lages. Morreu em 28 de setembro de 1783, aos 64 anos. Deixou a esposa Maria Benta de Oliveira, como viúva, e nenhum filho herdeiro. Os bens que possuía deixou em testamento para a esposa, porém, com uma ressalva: que se ela se casasse novamente, que foi o que ocorreu, deveria dividir a herança com suas irmãs e sobrinhos.

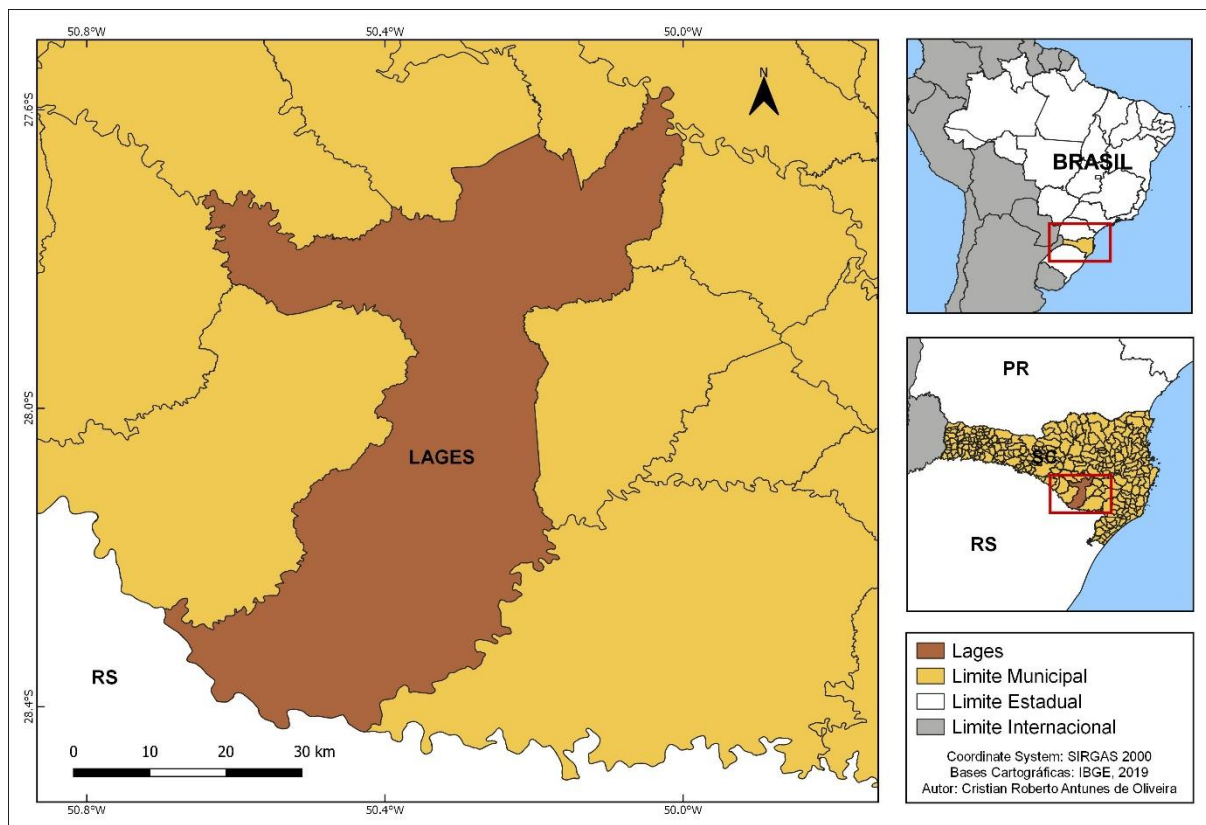
Correia Pinto foi sepultado na Vila de Lages e seu corpo enterrado na igreja da obra, conforme Costa (2002). Seus restos mortais encontram-se depositados na catedral da cidade, juntamente com os restos mortais de Frei Egídio Lothar, que foi quem começou a construção da catedral lageana.

Lages é o maior município de Santa Catarina, com extensão territorial de 2.631,504 km². Boa parte dessas terras (43% do total), ao sul, entre os rios Pelotas (que divide Santa Catarina e Rio Grande do Sul), Pelotinhas, Penteado, Lajeado Bonito e Lava Tudo, que pertencem à chamada região da Coxilha Rica. “O principal curso de água urbano da cidade de Lages, hoje, é o rio Carahá. Possui a maior região hidrográfica de SC, com 22.787 km², integrando as bacias dos rios Canoas e Pelotas” (SANTA CATARINA, 2007, p. 23). No que diz respeito ao setor hidrelétrico do município, desde os anos 1990, os investimentos são pesados, a fim de que seja aproveitado o potencial da região da Coxilha Rica para a produção de energia elétrica. O mais polêmico projeto é o da Usina Hidrelétrica Pai Querê, que seria responsável por 20% da energia do consumo de Santa Catarina. Porém, esse empreendimento ainda não saiu do papel, devido à forte pressão de organizações não governamentais e grupos ambientalistas de Santa Catarina, contrários à implantação da usina e atentos aos diferentes impactos de ordem ambiental que causaria.

Na prospecção da paisagem, meus olhos abarcam as “coxilhas” (pequenos riachos e morros), um paraíso natural, com características únicas ainda a serem desbravadas. Coxilha Rica, antiga e histórica por se constituir, no passado, os chamados Caminhos das Tropas, levou esse nome devido às grandes planícies onduladas a perder de vista, serpenteadas por coxilhas.

O relevo de Lages é planáltico, contendo a vegetação da Mata de Araucárias. O município é constituído por três distritos: Lages, Índios e Santa Terezinha do Salto, divisão territorial datada de 2003. É considerada polo da região serrana, tendo, aproximadamente, 160 mil habitantes.¹³

Figura 11 – Mapa da localização de Lages



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020), com dados extraídos do *site* do IBGE.¹⁴

A economia lageana é, basicamente, sustentada pela pecuária, agricultura, indústria madeireira (com destaque na produção de papel e celulose), comércio e turismo rural. Ao me reportar à questão da indústria da madeira, não posso deixar de situar a relevância que as araucárias (*Araucaria angustifolia*)¹⁵ tiveram no contexto histórico do município. A concentração da araucária, geralmente, se dá nos Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais e em algumas pequenas partes dos territórios da Argentina e do Paraguai. No ciclo forte da madeira (não renovável), entre os anos de 1940 e 1970, Lages chegou a contar com mais de 340 serrarias e madeireiras e, praticamente, todas utilizavam as araucárias como

¹³ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/lages.html>. Acesso em: 12 out. 2022.

¹⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/lages/panorama>. Acesso em: 12 out. 2022.

¹⁵ A araucária, árvore conhecida como pinheiro brasileiro, teve papel importantíssimo no desenvolvimento de Lages. Graças à madeira extraída das vastas florestas dessa espécie, Lages foi a cidade mais rica de Santa Catarina por pelo menos três décadas, no século XX (MUNARIM, 2000).

matéria-prima. Segundo Munarim (2000) entre as décadas de 1950 e 1960, quando o aeroporto de Lages funcionava no local onde hoje se encontra a Uniplac, o município chegou a contar com cinco companhias aéreas diferentes e tinha voos regulares para grandes centros do país. O Governo do Estado contava com a arrecadação de impostos gerados em Lages para pagar funcionários.

Lages, nesta época, era a maior economia do Estado de Santa Catarina e hoje amarga a décima posição no cenário estadual. Esse dado demonstra o quanto o ciclo da madeira foi decisivo para o desenvolvimento da região. As madeiras de Lages eram tão importantes que boa parte delas foi utilizada para a construção de Brasília. Devido à intensa exploração econômica e à iminente ameaça de extinção, a legislação ambiental brasileira, há pelo menos três décadas, tornou a araucária uma espécie protegida por lei (MUNARIM, 2000).

No que tange à agricultura, com grandes campos a perder de vista no horizonte, Lages poderia muito bem ser uma fonte agrícola, porém, os tropeiros e suas famílias que ali paravam tinham outro destino, plantando apenas o necessário para a subsistência. Com uma agricultura marcada por pouca variedade de grãos, Lages sempre investiu mais na pecuária, desde a sua fundação, o que garantiu a economia do município e da região. Nos primórdios da sua fundação, chegou a contar com mais de duzentas mil cabeças de gado (MUNARIM, 2000).

A questão agrícola tomou forma apenas no século XX e, atualmente, destaca-se na produção e exportação de grãos com safras de soja, milho, feijão e trigo. Na questão do comércio, é um dos principais polos macrorregionais de Santa Catarina. No conjunto de 18 municípios que formam a Associação dos Municípios da Região Serrana¹⁶ (Amures), estabeleceu-se uma unidade em alguns aspectos fundamentais: todos estão situados na Região Serrana e no Planalto Catarinense e a maioria deles ainda tem nas atividades agrícolas diversas, a base de suas economias.

Na organização geopolítica do Estado, os municípios possuem índices semelhantes. O alto índice de desemprego, analfabetismo, baixo índice de investimentos no setor produtivo, êxodo rural e concentração urbana são características comuns aos 18 municípios. A Amures foi fundada em 10 de agosto de 1968. É uma entidade que busca a integração político-administrativa, econômica e social dos municípios membros que ocupam uma área aproximada de 16.085,355 Km² e uma superfície correspondente a 16,87% do território catarinense, que é de 95.346,355 Km². A população é de 286.291 habitantes, correspondendo a 4,63% da

¹⁶ Sendo eles, além de Lages: Anita Garibaldi, Bocaina de Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Celso Ramos, Cerro Negro, Correia Pinto, Otacílio Costa, Paineira, Ponte Alta, Rio Rufino, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici e Urupema.

Nessa viagem, faço parada em outro ponto importante, a Educação na Mesorregião Serrana, que possui o seguinte panorama: segundo dados coletados no último Censo (BRASIL, 2010), Lages possui 222 escolas, sendo 33 particulares e 189 públicas, distribuídas entre Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Infantil. São 4 mil professores da Educação Infantil ao Ensino Médio que lecionam em estabelecimentos públicos e privados, para 9.914 alunos da Educação Infantil, 25.912 alunos do Ensino Fundamental e 7.263 alunos do Ensino Médio.

No que diz respeito ao Sistema Municipal de Educação, contexto do olhar inicial dessa pesquisa, ressalta-se que, segundo dados do Censo (BRASIL, 2020) e do Projeto Conhecer, da Secretaria Municipal da Educação de Lages (2012), o Sistema Municipal, atende a estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio. Atualmente, estão em funcionamento 79 Centros de Educação Infantil Municipal, 33 Escolas Municipais de Educação Básica, e 19 núcleos de Educação no Campo. O número de estudantes do Sistema Municipal ultrapassa 15 mil, sendo mais de 2.000 profissionais da Educação.

A história do Ensino Superior em Lages começou em 1964, quando foram criadas no município as Faculdades de Ciências Biológicas e Jurídicas (Facec). A cidade é polo educacional da região, com quatro grandes Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos presenciais: o Unifacvest, a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (Ifsc) e a Uniplac¹⁸. Lages recebe universitários das 18 cidades que a circundam, além de alunos da região do Vale do Itajaí, do Vale do Rio do Peixe, do Meio Oeste e do Oeste de Santa Catarina. Diariamente, um número expressivo de estudantes se desloca da cidade de Vacaria e de vários municípios gaúchos, como Esmeralda, Ipê, Pinhal da Serra, Bom Jesus, Lagoa Vermelha, entre outros, para frequentar os cursos superiores oferecidos.¹⁹

Ao navegar de forma mais profunda, encontro uma obra que merece destaque, a de Peixer (2002), trabalho importante para se compreender o contexto histórico do município a partir de seus múltiplos espaços, e, nesse processo, desvelar o tradicional para compreender o moderno, bem como analisar a multiplicidade de significados e interações que produzem e são produzidas na constituição do espaço social e urbano de Lages. Interessante, também, observar

¹⁸ Além de vinte instituições oferecendo Ensino à Distância (EAD) como: Unicesumar, Unifavip, Uninter, Uniasselvi, Uninassau, Senac/ SC, Senai/ SC, Fael, Ibmec, Famelages, Senac/ Florianópolis, Uam, Universidade Brasil, UP, UNG, UNC, Unisul, Unip, Unifacs e Ufsc.

¹⁹ A história de Lages não se resume a essa curta viagem, passando por aspectos políticos, históricos e geográficos. Outros pesquisadores aprofundaram-se nela e, por isso, indico pelo menos uma obra que traz o desafio de perceber a cidade/ o município a partir das relações de grupo sociais, com ênfase em aspectos populacionais e demográficos: *A cidade e seus tempos: o processo de constituição do espaço urbano em Lages* (PEIXER, 2002).

o Código de Postura da Cidade, datado de 1985, documento que apresenta de forma detalhada a tentativa da regulamentação do espaço urbano pela normatização das construções, e pela definição de regras de higiene e conduta. Para Serpa (1996), por meio do Código de Postura, observa-se a criação da esfera pública alinhada com os anseios, projetos e sonhos das elites, pautada em princípios de segregação espacial e cultural.

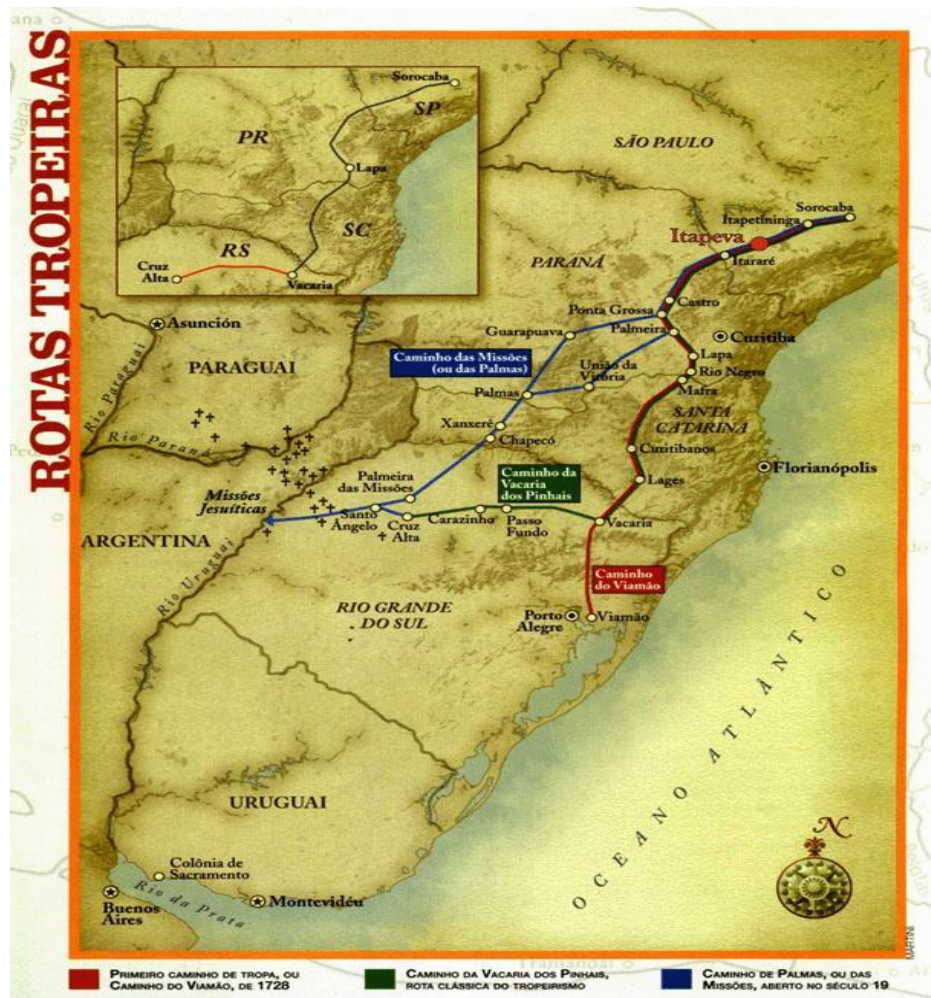
Na sequência da viagem o próximo capítulo que será apresentado, que expõe como as políticas públicas curriculares de formação permanente de professores de geografia no sistema municipal de educação de Lages, se relacionam com esta investigação, se constitui a partir da apresentação das especificidades dos professores deste sistema, bem como de informações quantitativas para uma análise detalhada deste território.

CAPÍTULO IV

POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES

“A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une.”
(SANTOS, 1998, p. 45)

Figura 13 – Mapa da região “cortada” pelos caminhos



Fonte: *Revista Globo Rural*, Edição Especial, fascículo 1, 2007.

Este capítulo tem a intenção de fazer as primeiras conexões com o local, em que busco continuar a viagem, agora pelo espaço territorial do lugar onde nasce o objeto de investigação. Faço uma parada com o navio no Sistema Municipal de Educação de Lages, Santa Catarina, Brasil. Não por acaso, trago o mapa da rota dos tropeiros (Figura 13), que delimita o encontro com os campos de Lages, conforme a história narrada. Diante disso, apresento o território local,

o perfil dos professores de Geografia, as competências socioeducacionais da esfera municipal, o perfil quantitativo do sistema, bem como a localização no espaço geográfico das unidades escolares em todas as etapas e modalidades de ensino.

Na continuidade, faço uma retomada histórica da trajetória das Ciências Humanas no Sistema Municipal, contextualizo a abordagem interdisciplinar que sempre foi o alicerce nos pressupostos pedagógicos dos componentes curriculares Geografia, História e Ensino Religioso. Não paro por aqui, continuo a navegação e faço uma nova parada, agora em um vale²³. Minha intenção é contextualizar a formação permanente dos professores de Geografia em Lages, a partir da constituição do Núcleo de Excelência em Educação Permanente (NEEP). Nesse vale, apresento montanhas e colinas que o compõem, desde a criação do centro pedagógico à sua desarticulação, para substituição de uma nova proposta de gestão, com o surgimento do NEEP.

Por fim, resolvo descansar da viagem e tomo em minhas mãos meu livro de bolso, que, em suas páginas, apresenta os documentos oficiais e as políticas públicas que regem a Secretaria Municipal de Educação. Percebo que somente ler não me basta. Resolvo, então, descrever e investigar a partir do Projeto Conhecer até a concepção das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages. Aqui, faço ponderações acerca do isolamento da Geografia nos documentos, sobre a pretensa interdisciplinaridade e, por fim, sobre o ensino de Geografia nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental como concepção de formação crítica dos estudantes.

Dessa forma, convido a conhecer o espaço territorial que faz as primeiras conexões com o campo da pesquisa, navegando comigo pelas águas do rio Carahá²⁴, até o seu encontro com as águas do Oceano Atlântico, para que se possa conhecer paisagens, lugares, histórias e memórias de um lugar singular de formação de professores e que traz consigo pressupostos até então pouco conhecidos.

²³ Um vale é uma espécie de planalto entre duas montanhas ou colinas. Trata-se, na realidade, de uma depressão alongada da superfície terrestre entre duas vertentes, com forma inclinada e alargada. É tipicamente uma área de baixa altitude, cercada por áreas mais altas, tais como montanhas ou colinas (FLORENZANO, 2008).

²⁴ O rio Carahá ou rio Carahá é um curso de água do Estado de Santa Catarina, localizado inteiramente no Brasil. Ele drena as águas da cidade de Lages perpendicularmente. Nos períodos de chuva intensa, o rio represa a água, o que provoca enchentes, que ainda hoje não são controladas por falta de investimentos. Paralelamente a ele, existe a Avenida Belizário Ramos, que ajuda a fluir o trânsito da cidade. O Carahá é o principal curso de água de Lages, sendo que nele desemboca toda a água das chuvas. É um afluente do rio Caveiras, que passa pelo perímetro do município, sem chegar a adentrar a área urbana.

4.1 O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES: DEMARCANDO O TERRITÓRIO LOCAL

Embora Lages tenha sido protagonista no cenário econômico catarinense, em passado recente, não se pode deixar de mencionar os aspectos da realidade atual, que revelam um cenário de médio Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de 0,770. Cabe ressaltar que esse índice é composto por três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Santa Catarina, pelo levantamento de 2010, ocupava a 3.^a posição no ranking nacional. A realidade regional implica nos processos educacionais e, com isso, a Secretaria de Educação desenvolve diferentes projetos pedagógicos com o intuito de minimizar o empobrecimento da maioria dos estudantes das escolas públicas municipais, a fim de oferecer uma vida mais digna, justa e com equidade social.

Não se pode deixar de enfatizar os principais projetos e programas que compõem a política educacional, com foco na inovação e na qualificação dos discentes e docentes. Abaixo detalho alguns desses que permanecem em vigência a partir de uma política governamental.

- **Educação Fiscal e Cidadania:** o programa da educação fiscal é uma prática interdisciplinar presente na rede municipal desde 2012. Com o advento da BNCC, a educação fiscal ganhou ainda mais importância, ao ser contemplada como tema transversal. Assim, o projeto enfoca o desenvolvimento da temática com os estudantes, com vistas à formação ética, integral e reflexiva acerca dos temas de cidadania, controle democrático do Estado, elaboração das leis para sua execução; gestão pública eficiente, transparente e honesta quanto à captação, alocação e aplicação dos recursos públicos.
- **Bolsa de Estudos:** repasse de recursos para a qualificação profissional dos educadores, por meio de bolsas de pós-graduação.
- **Educação Conectada:** o Programa de Inovação Educação Conectada, do Ministério da Educação, tem o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e por satélite, além de fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica.
- **Programa de Educação Permanente:** programa de formação permanente dos professores do Sistema Municipal para todas as etapas e modalidades, com encontros presenciais e remotos, realizados mensalmente, capacitando docentes para atuarem frente a diferentes demandas do contexto local.

- **Projeto Soletrando:** projeto que envolve estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com foco na Língua Portuguesa.
- **Olimpíada Lageana de Língua Portuguesa:** evento realizado com foco no público dos estudantes do 4.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. A cada ano é escolhido um tema diferente, relacionado à Língua Portuguesa.
- **Congresso Municipal de Educação:** é realizado anualmente e está na 17.ª edição. Reúne professores de Lages e região, com uma estimativa média de 2.000 profissionais, sempre contando com a presença de diferentes palestrantes de projeção nacional e internacional. O objetivo é contribuir para a formação permanente docente, sendo oferecida uma carga horária de 20 horas aos participantes do evento.
- **Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP):** o programa possibilita aos jovens uma nova consciência de mercado de trabalho, incentivando-os à atividade empreendedora na vida adulta. O JEPP garante que o estudante envolvido possa entender os procedimentos de gestão empresarial, desde a abertura de uma empresa e suas implicações como: demanda de mercado, escolha do produto, *marketing*, produção, comercialização, planejamento estratégico de produção e venda, entre outros comportamentos.

Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação de Lages organiza seus processos educacionais com foco na complexa estrutura do sistema, levando em consideração os aspectos sociais, econômicos e culturais da realidade local, desde as escolas do campo ao projeto de inclusão e garantia à etapa do Ensino Médio em escola itinerante, localizada na zona rural do município. Mais adiante, serão detalhados os pressupostos epistemológicos que orientam o Sistema Público Municipal, os documentos que estão em vigência, a partir de determinada concepção pedagógica. Desde já evidencio que a perspectiva histórico-cultural ampara os pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos, em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e do Currículo do Território Catarinense (2019).

Segundo o Projeto Conhecer (LAGES, 2012), para se alcançar os objetivos relacionados à qualidade educacional é preciso fomentar que o professor e demais profissionais da Educação pensem na escola que se quer, para quem é a escola e como implementar ações que estejam previstas no papel, ou seja, nos documentos oficiais. Nesse sentido, o projeto destaca que o conhecimento é produzido pelos sujeitos em uma relação histórica e cultural. A partir disso,

com base em tais reflexões, definiu-se a teoria que embasa o Projeto Conhecer como a concepção histórico-cultural, pautada em Vygotsky, Luria, Leontiev, dentre outros (LAGES, 2012).

Conforme os estudos de Vygotsky (1999), a interação ocorre a partir das relações com o outro e com o meio em que se vive. Assim, a aprendizagem humana passa a ser intrinsecamente ligada ao processo de relação entre os sujeitos, por meio da mediação historicamente construída. Seguindo tal linha de pensamento, o Projeto Conhecer evidencia a ideia de que a sociedade não se constrói naturalmente, pois é produzida pelos sujeitos. O Projeto Conhecer ressalta a justificativa da concepção de aprendizagem como histórico-cultural, pois “[...] concebe todo o processo educativo como ferramenta necessária ao seu desenvolvimento, ou seja, algo construído cultural e socialmente” (LAGES, 2012, p. 15).

Para tanto, o Projeto expressa que a Secretaria Municipal de Educação construiu uma proposta pedagógica que visa a orientar ações em todos os âmbitos educacionais, com base na compreensão de que:

O ser humano é um ser histórico e social. B) A história é resultado da ação do homem, pelo trabalho; c) O conhecimento é patrimônio coletivo, portanto de direito de todos; d) A educação é uma atividade humana que tem como função básica a socialização do conhecimento historicamente produzido no contexto das novas gerações; e) A socialização do conhecimento se torna possível por políticas públicas que levem em conta o caráter histórico e social de cada sujeito, bem como do próprio processo educacional. (LAGES, 2012, p. 16).

Atualmente o Sistema Municipal de Educação de Lages, atende a 15.704 crianças e estudantes²⁵, segundo dados coletados do Censo, em 24 de julho de 2021, distribuídos da seguinte forma: 7.926 da etapa da Educação Infantil, 5.083 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 2.505 dos Anos Finais, além de 69 estudantes do Ensino Médio.

O Sistema Municipal de Educação, abrange, atualmente, 125 Unidades de Ensino, que se encontram distribuídas da seguinte forma:

²⁵ Esse estudo apresenta a separação dos termos criança e estudante, ancorado nos princípios das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, partindo da concepção da distinção e valorização do espaço da criança na Educação Infantil e dos estudantes no percurso formativo do Ensino Fundamental. Etimologicamente, o termo criança deriva do latim *creare*, o mesmo radical de “criação” e “criatividade”. Em contrapartida, a palavra estudante tem o significado de “aquele que foi criado e educado por alguém”. O que se pode concluir é que a criança que não é tratada apenas como um “estudante” e é incentivada a desempenhar atividades de seu próprio interesse e domínio, de forma autônoma, tornando-se cheia de alegria no período da infância que lhe deve ser assegurada.

- 77 Centros de Educação Infantil, atendendo ao público de 0 a 5 anos de idade, sendo desses 03 na zona rural e 74 na zona urbana;
- 32 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB);
- 15 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que atendem na zona rural;
- 01 EMEB Itinerante, Maria Alice Wolff Souza, unidade responsável pelos Anos Finais e o Ensino Médio de estudantes do campo, distribuídos em 04 núcleos, situados em localidades rurais.

Quanto ao quadro funcional, é composto por 2.070 profissionais da Educação, incluindo professores, diretores, diretores-auxiliares, estagiários, assistentes técnicos pedagógicos e técnicos da Secretaria de Educação.

O Sistema Municipal de Educação compreende o atendimento às etapas da Educação Infantil (creche e pré-escola), do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), do Ensino Médio (na escola itinerante/ projeto), além das escolas do campo e da modalidade da EJA.

Na sequência, apresento alguns quadros que trazem uma exposição de dados sobre a organização do Sistema Municipal quanto às matrículas dos estudantes nas etapas e modalidades. No Quadro 6, são apresentadas as matrículas do Sistema, em suas etapas e modalidades, contribuindo, de forma geral, para uma análise do quantitativo geral de crianças e estudantes atendidos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Quadro 6 – Matrículas do Sistema Municipal por etapas e modalidades

Etapas/ modalidades	Número de matrículas
Educação Infantil	7.900
Ensino Fundamental	7.708
Ensino Médio	69
Educação de Jovens e Adultos	27
Total de matrículas	15.704

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022) por meio da coleta de dados – Censo (BRASIL, 2021)

O Quadro 7 traz em sua composição o número de estudantes atendidos na EJA.

Quadro 7 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos

Turno	Número de alunos	Etapa
Noturno	27	Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022) por meio da coleta de dados – Censo (BRASIL, 2021)

Na organização dos Quadros 8 e 9 apresento dados referentes ao Ensino Fundamental.

Quadro 8 – Matrículas por ano/ série nos Anos Iniciais

Turno	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	Total por turno
Integral	162 alunos 11 turmas	166 alunos 11 turmas	158 alunos 11 turmas	30 alunos 4 turmas	8 alunos 3 turmas	520 alunos 40 turmas
Matutino	379 alunos 21 turmas	351 alunos 20 turmas	407 alunos 24 turmas	494 alunos 30 turmas	520 alunos 31 turmas	2.151 alunos 126 turmas
Vespertino	593 alunos 34 turmas	522 alunos 32 turmas	581 turmas 30 turmas	416 alunos 20 turmas	308 alunos 19 turmas	2.420 alunos 135 turmas
Total Geral/ por ano e turmas	1.134 alunos 66 turmas	1.039 alunos 63 turmas	1.146 alunos 65 turmas	940 alunos 54 turmas	832 alunos 53 turmas	5.091 alunos 301 turmas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022) por meio da coleta de dados – Censo (BRASIL, 2021)

O próximo quadro, apresenta as matrículas por ano/serie dos anos finais, sendo organizado a partir de uma subdivisão global do sistema.

Quadro 9 – Matrículas por ano/ série nos Anos Finais

Turno	6.º ano E. F.	7.º ano E. F.	8.º ano E. F.	9.º ano E. F.	Total por turno
Integral	Alunos: 24	Alunos: 28	Alunos: 29	Alunos: 34	Alunos: 115
	Turmas: 5	Turmas: 5	Turmas: 5	Turmas: 5	Turmas: 20
Matutino	Alunos: 375	Alunos: 350	Alunos: 352	Alunos: 355	Alunos: 1.432
	Turmas: 17	Turmas: 16	Turmas: 16	Turmas: 18	Turmas: 67
Noturno	Alunos: 15	Alunos: 42	Alunos: 29	Alunos: 34	Alunos: 120
	Turmas: 1	Turmas: 2	Turmas: 2	Turmas: 2	Turmas: 7
Vespertino	Alunos: 364	Alunos: 265	Alunos: 185	Alunos: 136	Alunos: 950
	Turmas: 16	Turmas: 13	Turmas: 9	Turmas: 7	Turmas: 45
Total Geral	Alunos: 778	Alunos: 685	Alunos: 595	Alunos: 559	Alunos: 2.617
	Turmas: 39	Turmas: 36	Turmas: 32	Turmas: 32	Turmas: 139

Elaborado pelo pesquisador (2022) por meio da coleta de dados – Censo (BRASIL, 2021)

Por fim, a composição do Quadro 10 apresenta em sua estrutura a configuração de dados dos estudantes atendidos pela EMEB Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, sendo a única unidade de ensino que oferece a etapa do Ensino Médio, no Sistema Municipal de Educação de Lages.

Quadro 10 – Matrículas no Ensino Médio

Turno	1.º ano E. M.	2.º ano E. M.	3.º ano E. M.	Total por turno
Integral	Alunos: 28	Alunos: 24	Alunos: 17	Alunos: 69
	Turmas: 4	Turmas: 4	Turmas: 4	Turmas: 12
Total geral	Alunos: 28	Alunos: 24	Alunos: 17	Alunos: 69
	Turmas: 4	Turmas: 4	Turmas: 4	Turmas: 12

Elaborado pelo pesquisador (2021) por meio da coleta de dados do Censo (BRASIL, 2021)

Os dados apresentados no conjunto de quadros mostram um panorama dos aspectos quantitativos de atendimento educacional, bem como o número de turmas em cada uma das etapas e modalidades da Educação pública municipal. Portanto, o que se verifica é que o Sistema Municipal de Lages engloba número significativo de instituições, com expressivo atendimento a crianças e estudantes.

Passo, agora, a apresentar os dados quanto ao grupo de professores de Geografia que atua no Sistema Municipal de Educação. Atualmente, 23 professores fazem parte do quadro de profissionais no ensino do componente curricular, sendo que esses são efetivos ou em contrato temporário.

Quadro 11 – Professores de Geografia do Sistema Municipal de Educação de Lages

Vínculo com o Sistema	Dados	Em exercício de sala de aula	Em licença saúde/ ou licença mestrado	Em função administrativa
Efetivos	11 professores	06	03	02
Contratados	12 professores	11	–	01
Total	23 professores	17	03	03

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021) com dados de Recursos Humanos da Secretaria de Educação.

Após apresentação do quadro profissional dos docentes de Geografia, chama-se a atenção para o fato de que 60% dos profissionais efetivos não se encontram em sala de aula. O número de efetivos e contratados é praticamente o mesmo: 55% encontram-se em contrato temporário e 45% pertencem ao quadro permanente da Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL).

A respeito da formação dos professores de Geografia, cabe refletir sobre o panorama da organização do quadro de servidores de Lages.

Quadro 12 – Formação Inicial dos Professores de Geografia do Sistema Municipal de Educação de Lages

Vínculo com o Sistema	Dados	Formação Inicial
Efetivos	11 professores	Ciências Sociais: 07 Licenciatura Plena em Geografia: 04 Ingresso por Concurso Público
Contratados	12 professores	Ciências Sociais: 00 Licenciatura Plena em Geografia: 12 Ingresso por processo seletivo anual
Total		23 professores

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021) com dados de Recursos Humanos da Secretaria de Educação.

Até 1996, os cursos de licenciatura no Brasil dividiam-se em dois tipos: curta e plena. A licenciatura curta caracterizava os cursos que formavam professores para lecionar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (1.^a a 4.^a séries). Esse tipo de curso também era chamado de Magistério e tinha uma duração menor que os cursos de licenciatura plena. Nos cursos de licenciatura curta não era necessário fazer um curso superior em uma universidade e a carga horária total para se formar era de 1.800 horas. Tais cursos foram extintos em 1996, com a nova LDB. A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu diversas inovações muito positivas, que tinham como objetivo aperfeiçoar a formação dos profissionais da Educação.

Uma das mais importantes consistiu na criação de cursos específicos de nível superior destinados à formação de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. O objetivo era que esses cursos viessem a substituir a formação em nível médio, como tradicionalmente vinha sendo feita no Brasil, no antigo Curso Normal. Por isso mesmo, os cursos foram denominados Normal Superior. Tal inovação decorre do Artigo 62 da referida Lei, assim como do § 4.º do Artigo 87, das Disposições Transitórias da mesma Lei. De fato, o *caput* do Artigo 62 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017, LDB 9.394/ 96).

Essa mudança na legislação interferiu de forma incisiva no ingresso de professores efetivos do Sistema Municipal de Educação de Lages, pois, até o ano de 2007, o estatuto do servidor público municipal – Lei complementar n.º 293, de 06 de setembro de 2007, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do município de Lages (Estatuto dos Servidores Públicos Municipais) e a Lei complementar n.º 353, de 03 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages, não vedavam o ingresso de servidores que possuíam o diploma de graduados em Ciências Sociais, o que habilitava o profissional a ensinar História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso em qualquer unidade de ensino do sistema.

A partir disso, a legislação amparada na mudança do Art. 4.º, determinou que para o exercício do magistério, seria exigido como qualificação mínima, a seguinte formação:

I – Para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais ou ciclos correspondentes do Ensino Fundamental, a obtida em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal;

II – Para a docência de disciplinas nos Anos Finais ou ciclos correspondentes do Ensino Fundamental, a obtida em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, com habilitação específica na área correspondente.

Com isso, os concursos públicos realizados em 2011 e 2016, no município de Lages, apresentaram em seus editais a obrigatoriedade da apresentação do diploma de licenciatura plena em Geografia ou História, vedando o ingresso de graduados em Ciências Sociais, cumprindo o que preconizam a LDB, o Estatuto do Servidor Público Municipal e a Lei complementar n.º 353, de 03 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município.

Em decorrência da mudança nas legislações nacional e municipal, ocorreu a exoneração de duas profissionais que ingressaram no concurso de 2011 e de um profissional que ingressara no ano de 2016. Os demais ingressantes tiveram seus direitos preservados, o que fez o sistema municipal ter, em sua organização administrativa da área das Ciências Humanas, profissionais

com diferentes formações iniciais, subdivididas em um grupo formado em Ciências Sociais (ingressantes anteriormente a 2007) e outro formado em cursos de licenciatura plena em Geografia. Outra mudança foi o ingresso por meio de concurso público por componente curricular e não por área de conhecimento. Antes, era comum o profissional de História lecionar Geografia na mesma unidade de ensino e vice-versa. A partir dessas mudanças, o panorama modificou-se e os profissionais passaram a especializar-se em uma única área de atuação.

Cabe aqui enfatizar a dicotomia provocada pelas mudanças, em função do que a própria BNCC (2017), apresenta em seu bojo. Especificando que o ensino ocorra por áreas de conhecimento, ou seja, a mudança da legislação da própria LDB, que ampara a Base, fere o princípio do ensino por áreas do conhecimento. Assim, as Ciências Sociais, mais assertivas, habilitariam o profissional da Educação para atuar em diferentes componentes curriculares, não somente em um específico, como ocorre com os cursos de licenciatura plena, que habilitam para uma especialidade. Nesse sentido, faz-se necessária uma crítica quanto ao texto da Base Nacional Comum Curricular, que não converge ao incentivar o ensino-aprendizagem por áreas do conhecimento, habilidades e competências, já que a própria legislação nacional, por meio da LDB, não foi alterada, delimitando que a formação inicial ocorra por área específica.

É a partir disso que podemos refletir sobre uma falsa interdisciplinaridade, por área de conhecimento, usada sem consequência. Não é porque “meia dúzia” de professores resolve se reunir em torno de um trabalho ou projeto, que tal prática se torna interdisciplinar. Em outras palavras, não é porque professores de várias áreas do conhecimento se reúnem para fazer uma pesquisa interdisciplinar, que a interdisciplinaridade exista de fato. É o objeto pesquisado que pode ser interdisciplinar, caso seja estudado por seus elementos em transformação, em seus fluxos. Para Santos (2000), essa totalidade, expressão do real concreto inatingível, é interdisciplinar. Portanto, a interdisciplinaridade, é aquilo que se pretende alcançar com o objeto, ou seja, o espaço geográfico.

Assim, a mudança da lei fere vários princípios do campo pedagógico e didático, quando a redação da própria BNCC não trata sobre formação inicial ou permanente, expondo um texto raso, permeado por códigos e novas terminologias, mas sem apresentar o rumo, o básico que deve ser a formação inicial de professores que estarão diariamente em sala de aula, aplicando propostas de ensino-aprendizagem.

É absurdo pensar que um professor de Geografia, sem nenhuma referência na sua formação inicial, tenha que desenvolver com seus estudantes habilidades previstas como a que se pede para o 6.º ano do Ensino Fundamental (EF06GE04): “Descrever o ciclo da água,

comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal”. Ou, ainda, “Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais” (EF06GE05). Como um profissional habilitado em uma única área, seja ela História ou Geografia, poderá desenvolver todas as demais habilidades previstas nos componentes curriculares? A proposta ideal seria de dois ou três profissionais ministrando aulas em conjunto, mas, com a estrutura que a escola oferece, como proceder? Como mensurar tantos conceitos, sendo um único profissional por área de conhecimento? A princípio, a base soa mais como um instrumento de controle financeiro dos gastos com folha de pagamento de professores, do que qualquer outra proposta ligada ao ensino e à aprendizagem.

Freire nos ensina que a escola tem que ser o lugar de destaque para a apreensão crítica do conhecimento significativo, por meio da relação dialógica. “É a escola que estimula o aluno a perguntar, criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo” (FREIRE, 2006, p. 83). Na mesma direção, de uma educação que possa ser capaz de promover um ensino crítico e libertador, Libâneo fala do papel da escola, afirmando que a teoria histórico-cultural, a partir das contribuições de Vygotsky e de seus seguidores, postula que o papel da escola é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e aptos à reorganização crítica de tal cultura (LIBÂNEO; ALVES, 2012). Sem contar que as mudanças curriculares, sem uma formação adequada prévia dos docentes, geram tensões, dúvidas, pois é como se os professores ficassem constantemente à deriva, abandonados à própria sorte para traçar sua práxis.

Com isso, a BNCC se preocupou em apresentar uma proposta que não condiz com o cenário educacional brasileiro, corroborando vários questionamentos acerca de como um profissional poderá desenvolver tantas habilidades, de diferentes componentes curriculares, de algo que nunca estudou durante sua formação inicial. Com isso, os encontros de estudos devem versar sobre a formação permanente dos profissionais da Educação, a fim de minimizar os impactos da nova organização de ensino brasileira. Ainda assim, no que concerne ao Sistema Municipal de Educação de Lages, partindo da discussão epistemológica que ancora a perspectiva do trabalho.

4.2 DEMARCAÇÃO DO TERRITÓRIO DA PESQUISA

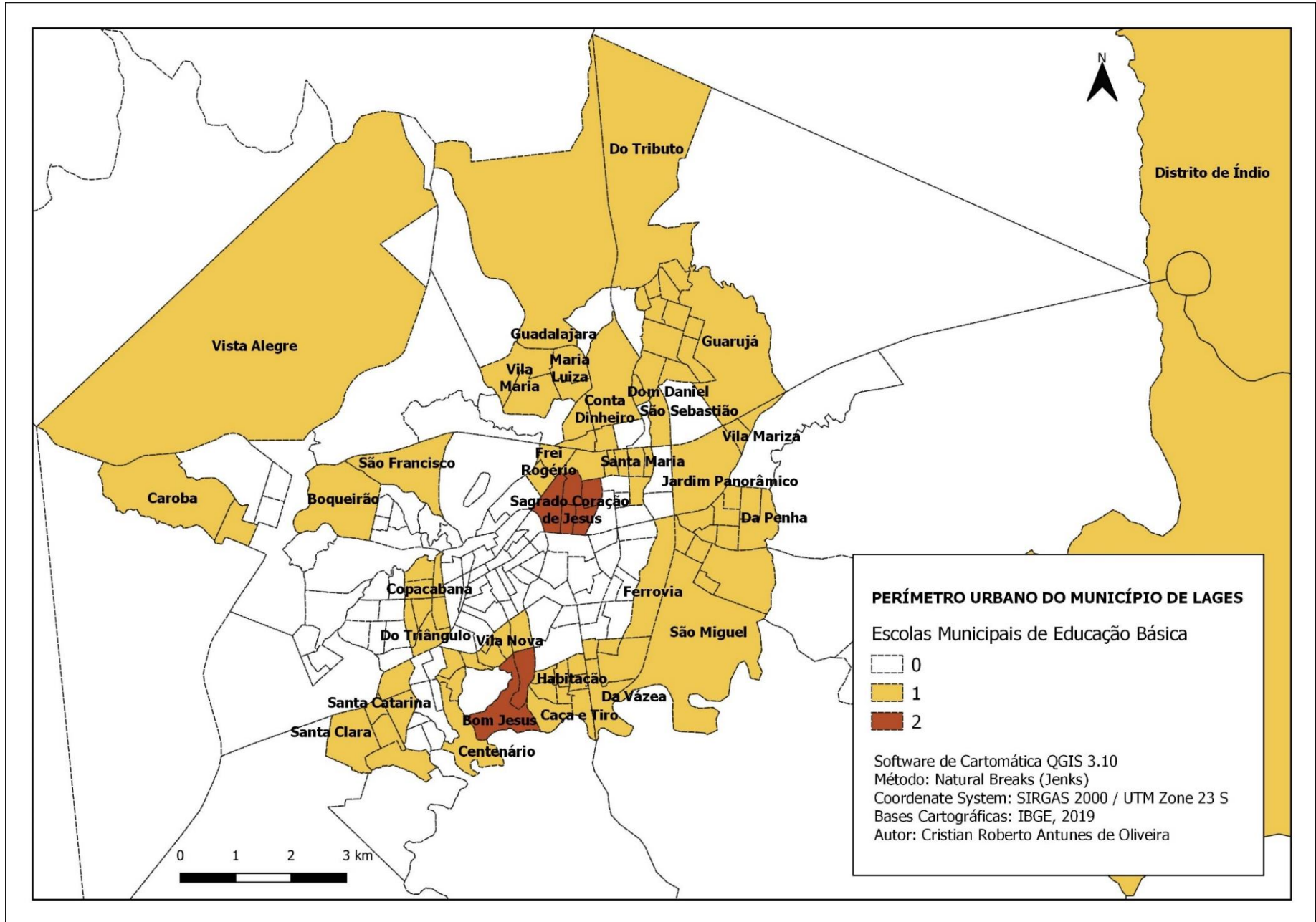
Na continuidade da demarcação do território da pesquisa, faço uma análise do espaço geográfico em que todas as unidades do Sistema Municipal de Educação estão inseridas. Dessa forma, produzo mapas cartográficos de localização, elaborados no *software* QGIS 3.10 versão *A Coruña*. As malhas territoriais dos vetores foram coletadas na plataforma digital do IBGE. As cartografias temáticas sobre as unidades escolares distribuídas no perímetro urbano de Lages foram constituídas a partir do método de quebras naturais entre as classes, usando uma fórmula estatística de otimização *Jenks* na variabilidade dos dados. Tal método identifica as quebras entre as classes, utilizando-se uma fórmula estatística que consiste, basicamente, na minimização da soma da variância dentro de cada classe cartográfica, sendo um *software* livre que compõem o SIG.

Contudo, não faço paradas somente a partir do perímetro urbano, pois, também, elaboro mapas que retratam a localização das escolas do campo. Divido essa análise espacial em dois mapas, sendo que o primeiro apresenta a distribuição espacial e quantitativa das escolas de Educação Básica que oferecem o Ensino Fundamental. Na sequência, o mapa com a localização precisa dos 16 núcleos de educação no campo que fazem parte do Sistema Municipal de Educação de Lages.

Conforme apresentação dos mapas cartográficos da distribuição das Unidades de Ensino do Sistema municipal de Educação, minha intenção é refletir acerca da organização dessas unidades no espaço geográfico do município catarinense de Lages. Ao mesmo tempo, percebo as tessituras, os pontos estratégicos dessas configurações, analisando as fissuras e detalhes e dando visibilidade à dinâmica espacial da constituição do espaço geográfico. Perpassando o campo do conhecimento da historicidade social, política e administrativa, busca-se os motivos pelos quais a maioria das escolas do Sistema Municipal de Educação se organizou nos “vazios” urbanos do município, mais precisamente nas áreas periféricas.

A cidade é composta por um conjunto de processos e formas urbanas, o que lhe dá características complexas e, ao mesmo tempo, dinâmicas. Os “vazios” são elementos que a compõem e pode-se considerar que esses, dentro do histórico das cidades, sejam elementos urbanos contemporâneos. Para Alvarez (1994, p. 11), os “vazios urbanos” fazem “[...] referência a um processo, diante da dinâmica produção/ reprodução das parcelas da cidade que num dado momento não está sendo utilizadas”. Cabe também refletir sobre os conceitos de município e de cidade. O município é uma divisão legalmente realizada de um território, já a cidade é a área

urbana de um município, e não qualquer área urbanizada, mas, sim, aquela delimitada por um perímetro urbano, que também é legalmente estabelecido e separa a cidade do campo.



O crescente número de crianças atendidas na Educação Infantil se dá em razão de que o município de Lages apresenta um grau de urbanização superior a 90% da população, sendo possível delinear uma mudança significativa na localização e concentração da população nesses últimos anos, conforme dados coletados nas bases do IBGE (BRASIL, 2010). O movimento de concentração urbana é recente, marcante na última década e ainda pouco considerado nas políticas públicas locais. Nesse processo de concentração urbana, a exceção é Lages que, a partir de 1940, apresentou um crescimento significativo da população na área urbana e a partir da década de 60 do século XX, ultrapassou a população rural, como mostra a tabela a seguir. Atualmente, 97% da população lageana se encontra em área urbana.

Quadro 13 – Demonstrativo do Crescimento Urbano da Cidade de Lages – 1940 a 2000

Ano	Rural	Urbano
1940	18.768	08.558
1950	27.743	15.855
1970	28.407	83.577
1980	24.405	110.283
1991	12.665	138.445
2000	04.086	152.320

Fonte: IBGE (BRASIL, 2010).

Foi por meio dessa dinâmica de crescimento da população urbana que o Sistema Municipal de Educação de Lages precisou organizar sua estrutura a fim de garantir o acesso e permanência de crianças e estudantes no espaço escolar. O processo histórico educacional de Lages registra a implantação de educandários, entre 1930 e 1940, que em sua maioria atendiam a interesses da elite local. Segundo Munarim (2000, p. 101) a educação escolar, somente no final desse período e ainda durante o governo estadual de Nereu Ramos (1935-1945), passou a atender as classes populares na região, com vistas à formação educacional de trabalhadores.

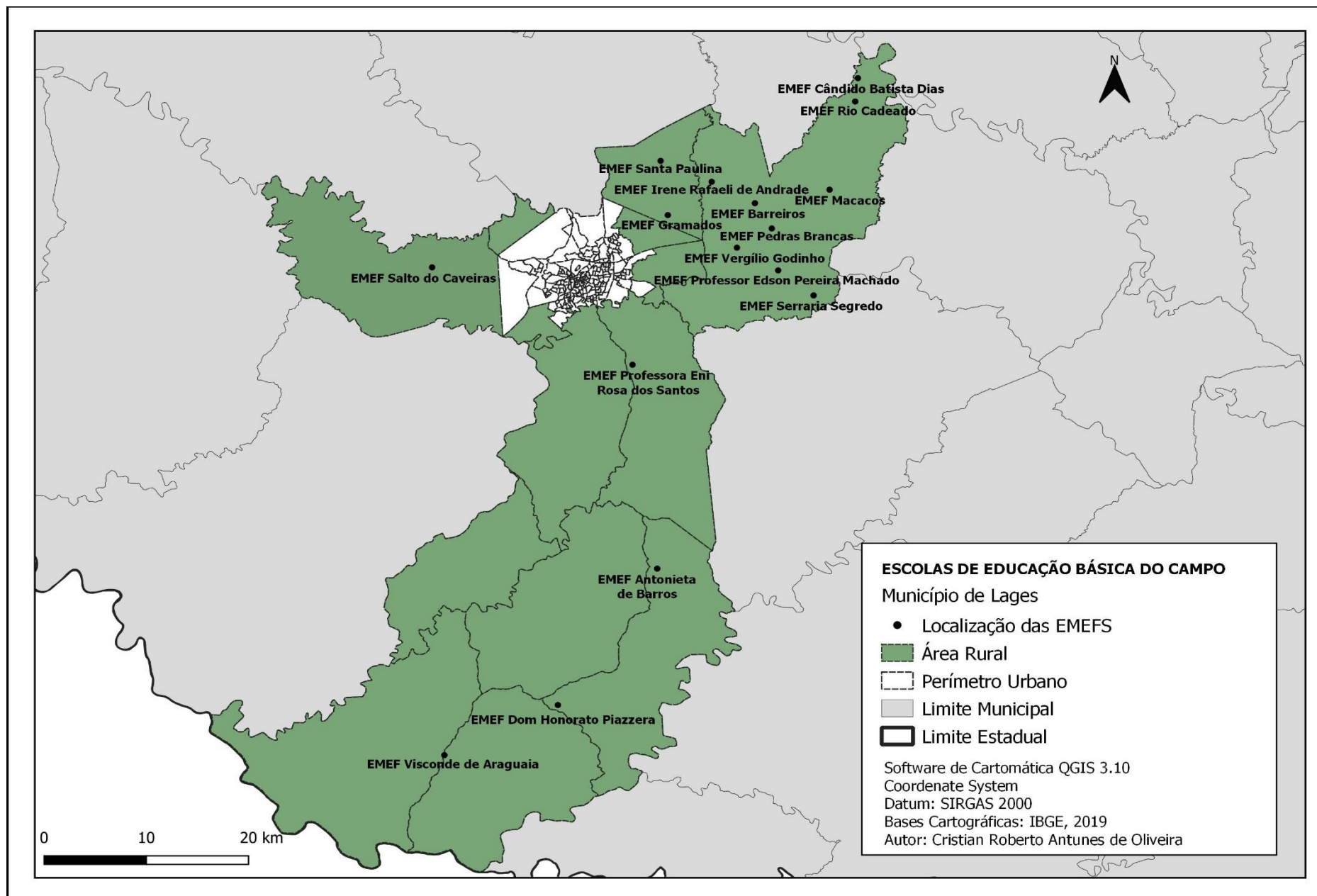
Entre as décadas de 1970 e 1980, a Educação municipal envolveu, também, seis outros municípios da região de Lages e o ensino era ofertado praticamente apenas para o chamado “Primário” (1.^a a 4.^a séries). Ainda de acordo com Munarim (2000, p. 125) havia apenas duas escolas básicas municipais dos Anos Finais do Ensino Fundamental (chamados, em conjunto, de “Ginásio”), isto é, com alunos de 5.^a a 8.^a séries, com pouco mais de uma centena de alunos matriculados. A partir de 1972, as condições históricas, culturais e políticas possibilitaram novas relações.

Quadro 14 – Localização das Escolas do Campo/ Localidades

Unidade Escolar	Localidade
EMEF Antonieta de Barros	Localidade de Morrinhos (Coxilha Rica)
EMEF Barreiros	Localizada na Entrada do Campo localidade de Lambedor, Distrito de Índios. Com acesso a 6 Km do trevo de Índios, mais 4 Km de chão batido.
EMEF Cândido Batista Dias	Localidade de Rancho de Tábuas
EMEF Dom Honorato Piazzera	Faz. São Sebastião, Localidade de Coxilha Rica
EMEF Gramados	Localidade de Gramados, Distrito de Índios. Acesso 1 Km antes da Pousada do SESC, mais 4 Km de estrada de chão.
EMEF Macacos	Localidade de Macacos, Distrito de Índios – Município de Lages – SC
EMEF Irene Rafaeli de Andrade	Localidade de Vila Cadeado – Interior
EMEF Pedras Brancas	Localidade de Mirante, Distrito de Índios. Acesso a 3km na antiga SC, caminho de São Joaquim.
EMEF Prof. Edson Pereira Machado	Localizada na Estrada Geral, Localidade de Potreiros, no Distrito de Índios.
EMEF Professora Eni Rosa Dos Santos	Localidade de Cajuru, na Coxilha Rica.
EMEF Rio Cadeado	Localidade de Rancho de Tábuas, Cadeados, Distrito de Índios. Com acesso a 15 km do trevo de Índios, mais 14km de chão batido. Fica próximo a 6km antes da igreja em Rancho de Tábuas.
EMEF Salto do Caveiras	Rodovia Municipal Paulo de Souza, S/N, Salto Caveiras. CEP 88531-000(localizada no distrito de Salto Caveiras, sediada no início da Vila do Salto Caveiras.
EMEF Santa Paulina	Localidade Tributo – Lages – SC
EMEF Serraria Segredo	Localidade de Santa Catarina, em Pedras Brancas, em frente à igreja católica daquela comunidade.
EMEF Vergilio Godinho	Localidade de Lambedor, Distrito de Índios.
EMEF Visconde De Araguaia	Localidade de Baú (Coxilha Rica).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

O próximo mapa, apresenta em sua geoespacialidade, as unidades escolares da Educação do Campo. As escolas multisseriadas são distribuídas em diferentes “vazios” urbanos e sua localização corrobora a premissa da legislação educacional, de garantia de acesso à Educação pública o mais próximo das residências.



Conforme os estudos de Quintero (1990), posteriormente a 1977 a Educação pública municipal fortaleceu-se por meio de ações administrativas em que a Educação esteve como ápice da experiência administrativa, caracterizando-se como um período em que se destacou o estímulo à liberdade e igualdade nas comunidades, por meio de reflexões no cotidiano escolar. Naquela época, os princípios que orientavam a vertente pedagógica do Sistema Municipal de Educação de Lages eram voltados à perspectiva teórica de Paulo Freire, com o desenvolvimento de atividades relacionadas à saúde, à expressão e ao trabalho cooperativo nas comunidades que eram atendidas pelo poder público municipal.

Figura 17 – Paulo Freire em Lages, Congresso Municipal da Educação, 1995



Fonte: Registro realizado no Congresso Municipal de 1995. Acervo da Prefeitura Municipal de Lages.

As escolas municipais, passaram a se estabelecer em regiões afastadas do centro da cidade. A dinâmica de organização no espaço geográfico se deu, em boa parte, a fim de atender às comunidades que tinham na escola não somente o espaço do conhecimento científico, mas, também, o acesso à estrutura de políticas públicas que atendiam a demandas da ordem da assistência social, da alimentação, da higiene e da saúde. O desenvolvimento de atividades pedagógicas era pautado em temas geradores, a fim de fortalecer o vínculo da comunidade com a escola, o que tornava o processo dinâmico e, em muitas ocasiões, fortalecia o papel do poder público nas esferas educacional e social.

Diante da breve exposição histórica, cabe trazer ao debate os ensinamentos de Milton Santos sobre espaço geográfico, em que apresenta semelhanças consideráveis com os argumentos do campo da morfologia urbana. De forma sintética, identificam-se dois momentos importantes de elaboração de uma definição de espaço na obra de Milton Santos. No primeiro, presente na obra *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica* (SANTOS, 1996) e, de forma mais pormenorizada em *Espaço e Método* (SANTOS, 2014c), defende que o espaço geográfico seja lido pela articulação entre forma, função (conteúdo), estrutura e processo. No segundo momento, em *A Natureza do Espaço* (SANTOS, 1996), preconiza de forma mais bem acabada a ideia do espaço geográfico como um híbrido em sua forma de organização. A dinâmica de organização da construção das Unidades de Ensino na periferia da malha urbana de Lages, portanto, corrobora com o conceito de uma sociedade geografizada, atribuindo-lhe uma função que, ao longo da história, se transforma. O espaço é síntese, sempre provisória, entre conteúdo social e formas espaciais.

Essa organização do sistema municipal, a partir da periferia, não torna as escolas homogêneas, mesmo que organizadas da mesma forma (normas, currículos, hierarquias), pois existem peculiaridades entre elas. Cada cotidiano escolar é único e diferenciado, uma vez que cada sujeito que compõe o espaço, as relações, a vivência dá a esse cotidiano um sentido que lhe é próprio. Dessa forma, os processos de segregação espacial urbana e de desigualdade social estão intimamente imbricados, de modo que tais diferenciações se refletem nos processos de ensino-aprendizagem, naquilo que se denomina desigualdade educacional.

Earp (2007, p. 142) confirma esses fenômenos e complementa:

Aqueles que dispõem de uma grande quantidade de capital cultural, adquirido primariamente na família, são mais bem-sucedidos, enquanto os demais enfrentam barreiras em virtude da descontinuidade entre a escola e suas origens. A seleção escolar reflete as desigualdades sociais.

O conceito contemporâneo de centro-periferia urbano apresenta aprimoramentos quando comparado ao conceito trazido pela Geografia do século XX, simplificado a um argumento de cunho geométrico.

As periferias são caracterizadas cada vez mais por outros contextos, não aqueles mensuráveis simplesmente por quilometragem ou marcação de anéis, coroas ou outro qualquer representativo geométrico, contextos esses alicerçados nas condições e contradições econômico-sociais dos seus moradores, pelas infraestruturas existentes, pelas territorialidades estabelecidas e reestabelecidas, enfim, pelas suas espacialidades (RITTER; FIRKOWSKI, 2009, p. 22).

Nesse sentido, caminha-se na mesma direção apresentada por Santos (1987) para o estudo do espaço geográfico, a consideração das formas, funções (conteúdos), processos e estrutura. É por isso que se identifica uma aproximação entre a proposta de estudos da morfologia urbana e aquela que Milton Santos apresenta para a apreensão do espaço geográfico, expondo que a dinâmica da organização do espaço é fruto da sua correlação e do jogo de interesses das classes dominantes e dominadas. Por fim, conclui que a ocupação dos “vazios urbanos” da cidade de Lages, e com isso, a organização geoespacial das Unidades de Ensino do sistema municipal, parte do princípio de atendimento aos anseios da malha periférica do município.

4.3 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS CIÊNCIAS HUMANAS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES

O Sistema Municipal de Educação de Lages tem em sua trajetória nas Ciências Humanas uma perspectiva colaborativa e interdisciplinar. A área de conhecimento caracteriza-se pela análise do ser humano em sociedade, isto é, em suas dimensões individuais e sociais, considerando-se, nesse contexto, a promoção do respeito à diferença em uma sociedade plural. No município, a área das Ciências Humanas no Ensino Fundamental se constitui pelos componentes curriculares Geografia, História e Ensino Religioso, sendo o último ministrado por professores de História, conforme Parecer n.º 014/ 2019, da SMEL.

No Ensino Médio, as Ciências Humanas se organizam a partir de um professor por componente curricular, sendo esses Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental as aulas de Geografia, História e Ensino Religioso são ministradas por professores regentes, com formação em Pedagogia. A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença (BRASIL, 2017; 2018).

As Ciências Humanas devem, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os estudantes a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria

coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais, conforme expõe em seu arcabouço teórico a BNCC (BRASIL, 2017; 2018). Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de estudantes intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista.

No Sistema Municipal de Educação de Lages, a trajetória das Ciências Humanas seguiu por muito tempo sendo trabalhada por professores com formação em Ciências Sociais, o que muitas vezes colocava o mesmo profissional responsável por lecionar os componentes curriculares História e Geografia, além do Ensino Religioso. Em relação a esse último, cabe lembrar que se vive em um Estado laico, não possuindo uma religião oficial, e a atual Constituição preconiza o respeito às mais diversas crenças religiosas. Conforme a BNCC, é necessário promover nas atividades desse componente a compreensão de que “os humanos se relacionam entre si, com a natureza e com a(s) divindade (s), percebendo-se como iguais e diferentes” (BRASIL, 2017, p. 438).

A partir da LDB de 1996, que trouxe em seu texto a necessidade de professores licenciados em componentes específicos – e posteriormente aos pareceres da legislação municipal de 2007 – os componentes curriculares passaram a ter um professor especializado, tanto para o ensino de História quanto Geografia. Com isso, os próprios encontros de estudos de educação permanente passaram a ocorrer de forma separada, levando em consideração as especificidades de cada área. O número de aulas foi outra mudança considerável, pois, no início, eram duas aulas por semana, posteriormente sendo alterada para quatro aulas semanais em cada componente curricular das Ciências Humanas. Tal mudança ocorreu a partir da Lei n.º 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. A alteração de carga horária foi uma prerrogativa da reorganização da matriz curricular do Sistema Municipal de Educação de Lages, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação.

Consoante ao exposto, cada componente curricular tem suas teorias, conceitos, formas empíricas de fazer pesquisa e de ensinar os estudantes sobre o mundo e suas mudanças. Nas Ciências Humanas, no entanto, o ponto em comum é colocar os sujeitos e as relações sociais no centro da observação, da teoria, da pesquisa e do ensino. Para a BNCC, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o componente curricular Geografia deve valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos estudantes, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátios,

praças, parques, museus, arquivos, entre outros). É nessa fase que começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro de paisagens, fatos, acontecimentos e narrativas, além do estabelecimento de comparações.

Tais procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações. Progressivamente, ao longo do Ensino Fundamental, o ensino de Geografia deve favorecer uma ampliação das perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal. Isso permite aos alunos identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas. Nessa fase, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são abordadas em uma perspectiva mais complexa, que deve levar em conta os direitos humanos (BRASIL, 2017).

É a partir dessa concepção das Ciências Humanas – múltipla, colaborativa e empenhada em fortalecer os processos de criticidades dos conceitos ministrados nas Unidades de Ensino do Sistema Municipal de Educação de Lages – que nos anos de 2018/ 2019, um grupo de estudos constituiu-se a fim de reorganizar a matriz curricular do ensino de Geografia para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O grupo foi formado por professores do sistema, que, de forma voluntária, organizaram os conteúdos mínimos a serem ministrados pelo grupo de professores, com um olhar atento sobre o Currículo do Território Catarinense e a BNCC. As reuniões foram promovidas pelo NEEP do Componente Curricular Geografia, quando instituído para pensar a organização dos conteúdos a fim de compor as Diretrizes do Sistema Municipal de Educação de Lages (DCSMEL). Assim, foi constituída uma comissão composta por quatro profissionais para pensar a nova matriz curricular do ensino de Geografia.

Quadro 15 – Equipe organizadora do currículo de Geografia do Sistema Municipal de Educação de Lages

PROFESSOR(A)	ESCOLARIDADE	FUNÇÃO	RESPONSÁVEL TÉCNICO PELO ANO/SÉRIE
Cristian Roberto Antunes de Oliveira	Doutorando em Educação Licenciado em Geografia	Professor Formador e Responsável pela liderança do Grupo de Estudos	7.º ano
Jose Antônio Dias	Mestre em Educação Licenciado em Geografia	Professor	6.º ano
Gisele Neves Maciel	Doutora em Geografia Licenciada em Geografia	Professora	8.º ano
Rafael Tizzato	Mestrando em Educação Licenciado em Geografia	Professor	9.º ano

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com dados da Plataforma Lattes (Acesso em: 16 abr. 2022).

Os encontros de estudos foram realizados nas seguintes datas, conforme cronograma estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação. Importante salientar que, na época, estava na função de professor de formador dessa secretaria, sendo então o responsável pelo Departamento do Ensino de Geografia da SMEL.

Figura 18 – Cronograma dos Encontros de Estudos do Grupo de Trabalho de Geografia

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES
Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação

CRONOGRAMA DOS ENCONTROS DE ESTUDOS DO GRUPO DE TRABALHO DA MATRIZ CURRICULAR DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LAGES/SC

Caros colegas, segue o cronograma com as datas e horários dos nossos encontros de educação permanente para o Grupo de Estudos 2018/2019.

Contamos sempre com sua valiosa participação, para que possamos compartilhar conhecimentos e experiências o que certamente irá refletir em nossa prática docente, e como consequência no processo de ensino e aprendizagem das nossas crianças e estudantes.

DATAS	PERÍODO	TEMA DO ENCONTRO	LOCAL
11/12/2018	2 HORAS	ORGANIZAÇÃO DOS CONCEITOS	SMEL
19/03/2019	2 HORAS	DISTRIBUIÇÃO DOS CONCEITOS E ANO/SÉRIE	SMEL
03/05/2019	2 HORAS	ESTUDOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL	SMEL
17/06/2019	2 HORAS	ESTUDOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	SMEL
15/07/2019	2 HORAS	ESTUDOS DO CURRÍCULO DO TERRITÓRIO CATARINENSE	SMEL
22/07/2019	4 HORAS	ORGANIZAÇÃO PARA O CONGRESSO MUNICIPAL	SMEL
18/10/2019	4 HORAS	ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO FINAL	SMEL
11/12/2019	4 HORAS	REVISÃO E FINALIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR	SMEL
22 horas			

Aos professores que com empenho se dedicam à arte de ensinar um agradecimento cheio de carinho!
Desejamos um excelente e produtivo ano letivo!

Grande abraço!


 Cristian Roberto Antunes de Oliveira
 Professor Formador do Componente Curricular de Geografia – SMEL

Secretaria da Educação: Av. Papa João XXIII, nº 1115 – B. Petrópolis – CEP 88.505-200 – Lages – SC.
e-mail: educacao@lages.sc.gov.br – home page: www.educacao@lages.sc.gov.br

Fonte: Departamento de Geografia – NEEP. Acervo do pesquisador (2022)

Nas reuniões, ficou estabelecido o que cada membro da comissão ficaria responsável, levando posteriormente para discussão com o grande grupo, formado na época por 23 professores, sendo 11 efetivos e 12 em contrato temporário, conforme dados coletados no Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação.

Cabe destacar que foi realizado um minicurso no XIV Congresso de Educação do Município de Lages, intitulado “O que ensinar em Geografia? Reflexões sobre a elaboração do programa de Geografia com o grupo de estudos de professores do sistema municipal de educação de Lages – SC”. Nesse encontro foram apresentadas as ações realizadas pelo Grupo de Estudos aos participantes do evento, que em sua maioria eram professores do Sistema Municipal de Educação. Na mesma oportunidade, a matriz curricular passou por revisões, sob o olhar atento dos docentes presentes.

Figura 19 – Comissão do Grupo de Estudos no XIV Congresso de Educação de Lages



Fonte: Acervo do pesquisador (2022).

A organização da matriz curricular foi realizada e entregue para a comissão da elaboração das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages no dia 11/12/2019. O *layout* do documento foi elaborado pelo Professor Rafael Tizzato e posteriormente sofreu alteração no formato, a fim de uma padronização para a DCSMEL. Na sequência, apresento duas figuras: do modelo de organização finalizado pelo grupo de estudos de Geografia e o modelo definido pela comissão das Diretrizes Municipais.

Figura 20 – Conteúdos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 1.º trimestre do 7.º ano

ANOS FINAIS	
7º ANO – GEOGRAFIA	
1º Trimestre	
UNIDADES TEMÁTICAS:	O sujeito e seu lugar no espaço
HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> (EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil. 	<p>Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil</p> <p>Brasil: Espaço geográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização Social do país • Estado, território e Nação; • Os limites, as fronteiras e a divisão política;

Fonte: Acervo do professor Rafael Tizzato (2022).

Figura 21 – Conteúdos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 1.º trimestre do 7.º ano – DCSMEL

CURRÍCULO 7º ANO				
1º T	CONTEÚDO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
	<p>BRASIL: ESPAÇO GEOGRÁFICO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organização Social do País; -Estado, território e Nação; -Os limites, as fronteiras e a divisão Política; -Formação do Território Brasileiro; -Regionalização do Brasil; -Divisão regional oficial do Brasil- IBGE. 	<p>O sujeito e seu lugar no mundo</p> <p>Conexões e escalas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil. - Formação territorial do Brasil. 	<p>(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.</p> <p>(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico- cultural (índigena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos político, social e econômico.</p> <p>(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas.</p>
	<p>BRASIL: ESPAÇO GEOGRÁFICO</p> <ul style="list-style-type: none"> -A população e os setores da economia; -A industrialização brasileira; -Crescimento e modernização da economia; -A modernização da agropecuária; -Classificação dos países e o conceito de desenvolvimento; -O desenvolvimento e a questão ambiental. 	<p>Mundo do Trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Produção, circulação e consumo mercadorias. 	<p>(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.</p> <p>(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.</p> <p>(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.</p> <p>(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.</p> <p>(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.</p>

Fonte: Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (LAGES, 2021, p. 447).

A partir dessa organização da matriz curricular, os professores do componente curricular Geografia passaram a refletir sobre a importância de olhar atento aos documentos e marcos legais, identificando os desafios e a proposta de conceitos que de fato viessem ao encontro de uma política educacional emancipatória e crítica.

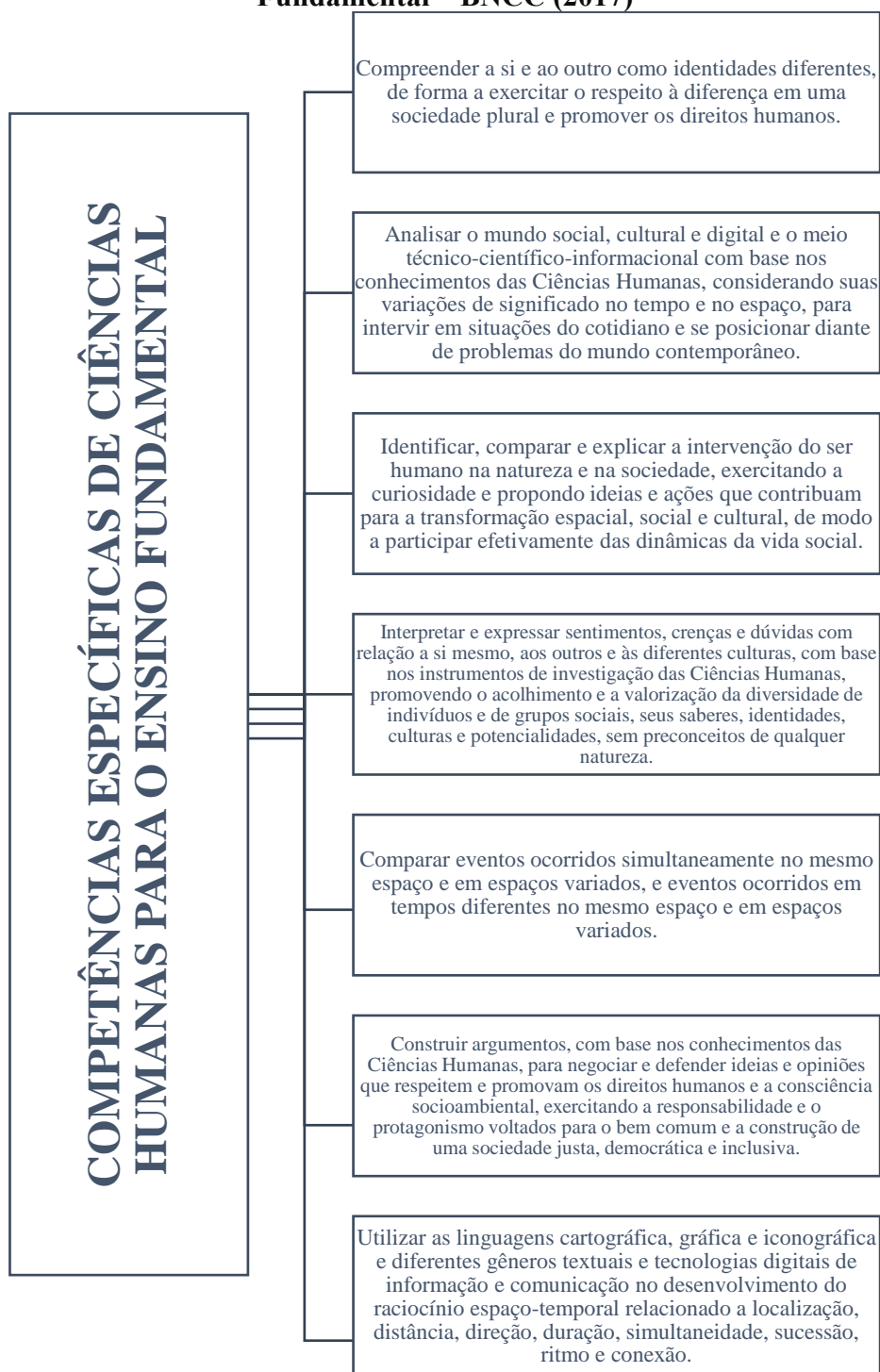
A formação permanente do professor ocorre também a partir do contexto escolar e por meio de reflexões da prática cotidiana de ensino e aprendizagem. É importante que o professor esteja aberto a refletir e a aceitar possíveis mudanças de atuação e isso perpassa o conhecimento sobre os documentos oficiais que vigoram nos sistemas educacionais de diferentes esferas. Nesse sentido, Freire (2014, p. 40) salienta que,

[...] Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo [...].

Ainda de acordo com Freire (2014), quanto mais se percebe o modo como se age, mais se tem a possibilidade de mudança, sendo impossível observar as próprias ações sem reflexão e modificação de atos, quando necessário. Na formação permanente, deve ser estimulada a oportunidade de rever a prática a partir de um olhar reflexivo. Assim, o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 2014, p. 133).

O processo de formação permanente de professores nos encontros de estudos, promovidos pela SMEL, possibilitou que conceitos de competência e habilidade da BNCC fossem trazidos para o debate, a partir de uma abordagem da mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A própria organização da BNCC é realizada por competências: gerais; por área de conhecimento; específicas de cada componente curricular.

Quadro 16 – Competências Específicas das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental – BNCC (2017)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022), a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

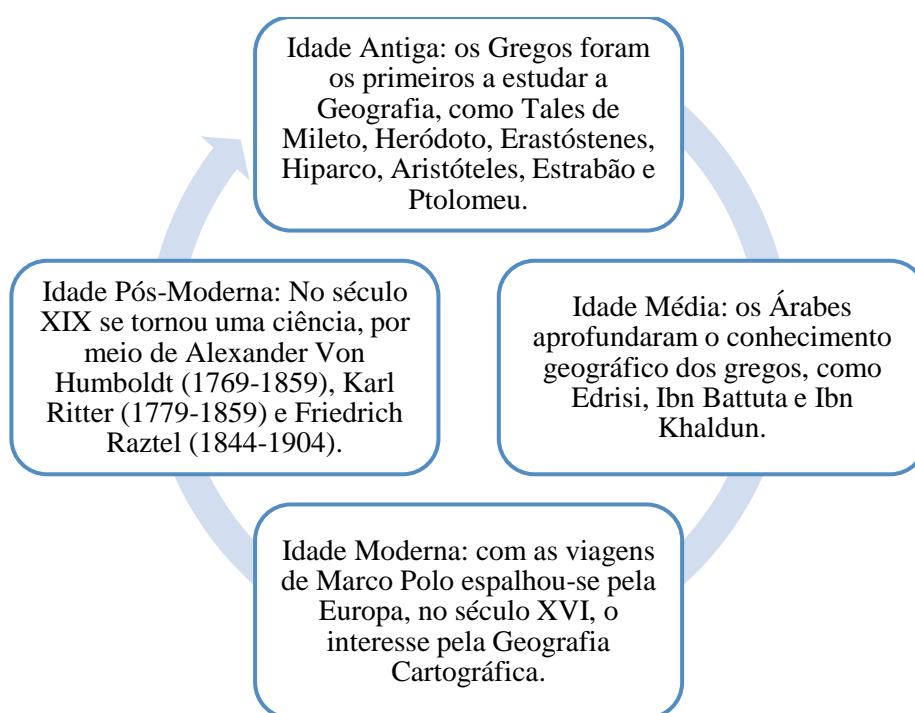
Retomando-se o ensino de Geografia e suas abordagens, a partir da epistemologia do ensino para os encontros de formação permanente, sabe-se que a Geografia foi pensada desde a Antiguidade, embora o conhecimento geográfico fosse disperso e desarticulado. Nos ensinamentos de Milton Santos (2014a), pode-se compreender um pouco mais acerca da

consolidação dessa ciência como disciplina curricular. Passaram-se séculos até que esse conhecimento fosse organizado em uma disciplina científica, mas, diferentemente do que muitos pensam, a geografia escolar não deriva da geografia acadêmica. Ao contrário, foi a presença da disciplina nos cursos dos sistemas de ensino nascentes na Europa no século XIX que exigiu a criação de cursos universitários voltados para a formação de professores da escola básica.

No Brasil, a Geografia tornou-se disciplina escolar a partir de 1837, com a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e só viria a se tornar disciplina acadêmica quase cem anos depois, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1934.

Em uma exposição breve, me arrisco a sintetizar a história e a evolução da Geografia a partir do fluxograma:

Quadro 17 – História e Dimensões Teóricas da Geografia



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022) a partir de *História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia* (GODOY, 2010).

Ensinar geografia é, sem dúvida, um desafio no campo do conhecimento, pois perpassa pelos sentidos da formação inicial e permanente. Afinal, qual a importância da Geografia para os bancos escolares? Para a formação do cidadão crítico? Essa busca pelos sentidos do ensino da geografia “contribui para construir convicções sobre que geografia ensinar” (CAVALCANTI,

2012, p. 132). A partir desse questionamento, o professor pode direcionar o seu olhar e a forma com que irá determinar os conceitos e, por consequência, mensurar as escolhas de habilidades e competências que tenham reflexo no cotidiano da escola. Nossa abordagem epistemológica determina, muitas vezes, nossa concepção conteudista e os muitos caminhos do sentido do ensino de Geografia em sala de aula. “É ela que permite a articulação entre temas de conteúdos, fazendo com que, para além de um ‘amontoado’ de tópicos, a geografia escolar se estruture em torno de um eixo teórico” (CAVALCANTI, 2012, p. 132).

Não é razoável estabelecer que conteúdos devem ser ensinados em Geografia, pois as escolhas devem se pautar no tipo de geografia que se pretende construir, perpassando a abordagem teórico-metodológica do professor. Ainda persiste nos currículos e nas aulas de Geografia “conteúdos que nada têm a ver com a vida dos alunos, que não trazem em si nenhum interesse, e muitas vezes pouco significado educativo” (CALLAI, 2001, p. 139). Observa-se que para muitos professores se tornou “natural” seguir o currículo ou, até mesmo, as prescrições do livro didático. Consoante, soa a preocupação com os processos reais de ensino e aprendizagem.

Nóvoa (2006, p. 115) argumenta que a escola “no decurso do último século, [...] foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante ‘transbordamento’, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas”. O transbordamento a que se refere o autor, muitas vezes ocorre em função da ausência do Estado em diversas áreas. A escola está esmagada por um excesso de missões e pela impossibilidade de cumpri-las e isso se deve em função de uma enorme sobrecarga social que tem, em tese, demandado forças inimagináveis na resolução de conflitos de ordem econômica, socioemocional e de organização social.

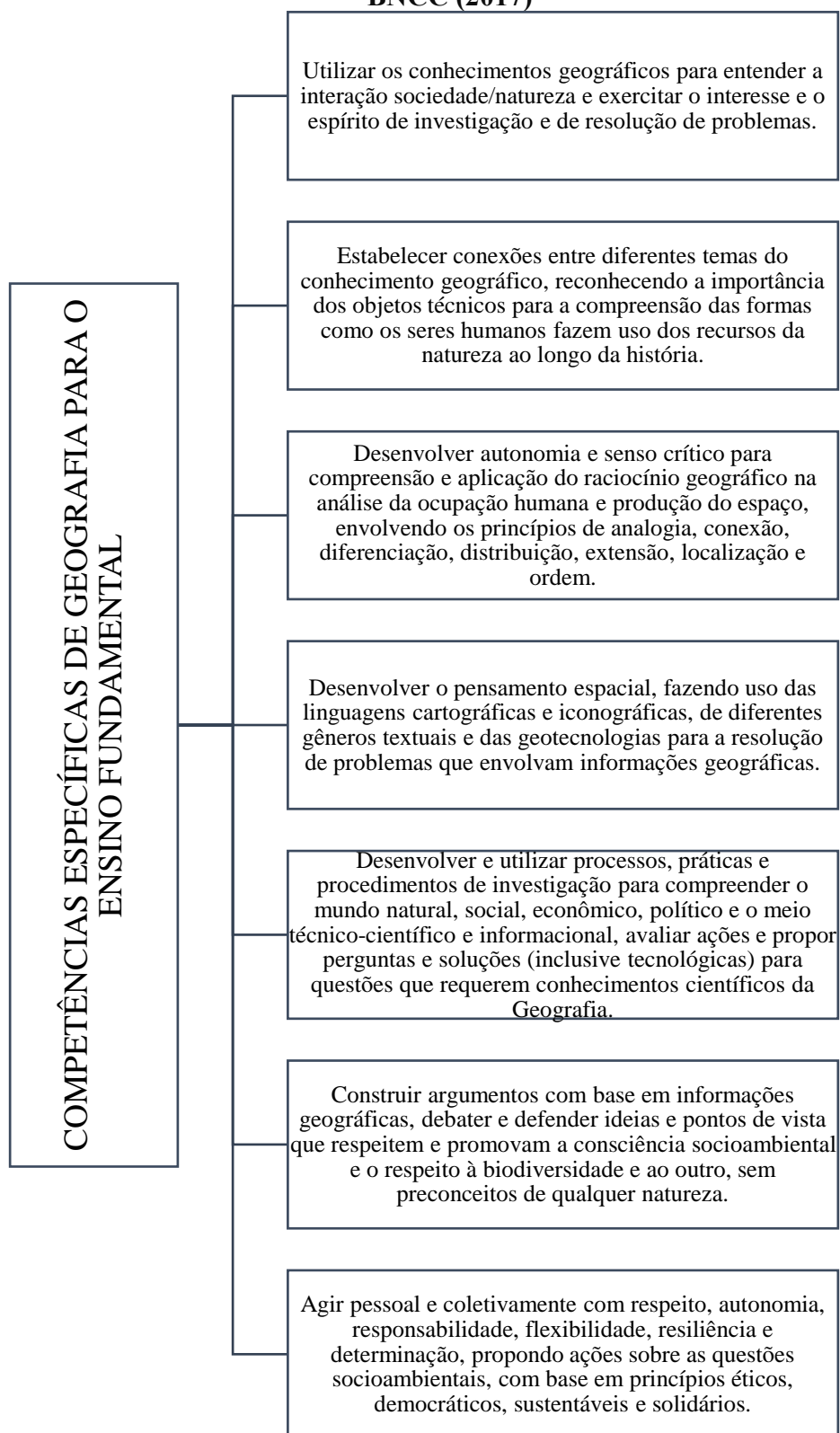
O professor de Geografia, diante desse cenário, tem o desafio da escolha de conteúdos básicos, ou mínimos, de acordo com a realidade de cada grupo social, sempre levando em consideração as particularidades da comunidade em que está inserido. Essa construção conceitual e curricular deve ser compreendida para além de uma relação de conteúdos, ou seja, o currículo é maior que os conteúdos de uma disciplina, ele deve dar sentido ao que se ensina, e por consequência ao que se aprende para além dos muros da escola (ARROYO; BUFFA; NOSELLA, 2013, p. 30). Os mecanismos de conformação e controle das identidades profissionais refletem uma realidade na qual o estudante não é o foco das preocupações pedagógicas e o professor limita-se a se tornar um “eficiente transmissor de competências para eficientes resultados nas avaliações” (ARROYO; BUFFA; NOSELLA, 2013, p. 31).

O foco do ensino de Geografia deve ser na ciência geográfica, no método, não apenas na base “conteudista” de desenvolvimento de habilidades e competências. A ciência geográfica ensinada precisa possibilitar interpretações e leituras e, a partir desse entendimento, oportunizar ao estudante a construção de sua própria compreensão de mundo, não a partir da visão do professor, mas, sim, de suas compreensões como discente. É necessário ensinar que a geografia é mais importante que os conteúdos e essa diretriz deve superar a construção do currículo e do que ele representa como sequência. O ensino precisa ter significado, mensurar experiências e vivências. A geografia, portanto, precisa estar na vida do estudante, ter significado.

A partir disso, é preciso retomar dois pontos em relação ao currículo: a clareza de que o currículo é um espaço de poder e que é, também, espaço de disputas. Sendo assim, sob quais perspectivas e ao interesse de que grupos os conhecimentos são considerados válidos, a ponto de se fazerem presentes no currículo? É nesse sentido que as observações acerca da construção e dos encaminhamentos da BNCC suscitam, com diferentes ressalvas, desde o ponto de vista da falta de uma epistemologia clara para orientar o trabalho docente ao jogo de grandes empresas e institutos educacionais, adentrando no campo da Educação, vislumbrando uma parcela essencial para o crescimento de seu capital.

Considerando tais pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, a Geografia articula-se no desenvolvimento de competências singulares, sendo essas as mesmas que “suleiam” o plano de ensino dos encontros de Educação permanente promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Lages, além do currículo do componente curricular escolar.

Quadro 18 – Competências Específicas de Geografia para o Ensino Fundamental – BNCC (2017)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022) a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)

A trajetória de legitimação da Geografia como componente curricular no Sistema Municipal de Educação de Lages perpassa pela compreensão da oportunidade em compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. A consolidação dos conceitos geográficos na construção de uma geografia escolar que seja capaz de auxiliar os estudantes a compreender a produção do espaço por meio das ações que os sujeitos exercem no próprio espaço implica no entendimento de que “os conceitos são fundamentais à compreensão da realidade” (COUTO, 2006, p. 94). Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade.

4.5 A IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES

Os espaços de formação permanente oferecem oportunidade de se refletir sobre a prática, desde que o professor como pesquisador encontre assuntos que lhe permitam construir novos saberes a partir de suas experiências. Assim, destacar esse período de implementação do NEEP perpassa uma historicidade dos momentos de formação continuada e posteriormente de educação permanente, que orientaram e orientam o Sistema Municipal de Educação de Lages. Conforme já exposto do que se tem registro, a Educação pública municipal ancorou seus pressupostos epistemológicos a partir de 1977 na perspectiva de trabalho educacional freiriana, inclusive utilizando como orientação nos momentos de formação continuada a organização curricular baseada em temas geradores.

Os registros e análises em todo da documentação das atividades do Plano Regional de Educação, destacam que em meados dos anos de 1993 a 1994, fomentaram-se períodos intensos de formação continuada aos professores, mobilizados pelo investimento financeiro de órgãos estaduais e federais. A dinâmica apresentava como foco central da formação, aspectos filosóficos-teóricos e metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina (LAGES, 2021, p. 26).

Nesse mesmo período foram ofertados cursos de educação à distância pelo MEC, por meio do Programa Salto para o Futuro²⁶. A firma-se que um número significativo de professores foi contemplado com carga horária mínima para a titulação em regime especial, suprindo a necessidade da época. Os pressupostos filosóficos e metodológicos que fundamentavam as ações a serem desenvolvidas com crianças e estudantes estavam organizados sob a perspectiva sociointeracionista da aprendizagem, no que se denominava Projeto Educação, sendo que o referido projeto político-pedagógico orientava as práticas do Sistema Municipal de Educação (LAGES, 2021, p. 27).

Em alguns registros documentais, observa-se no tempo histórico a organização do Centro Pedagógico Municipal, constituído por técnicos da SMEC²⁷ que tinham a atribuição de assessores no desenvolvimento das ações do projeto. Na área de conhecimento das Ciências Humanas, a professora formadora era Justina Inez Varela de Melo, responsável técnica pelos encontros de estudos de História e de Geografia, ficando no cargo por oito anos consecutivos. Com a transição de diferentes gestões, o Centro Pedagógico foi substituído pelo Setor de Formação Continuada (2013-2015) e, posteriormente, no ano de 2016 pela criação do NEEP. O objetivo do Núcleo é articular, junto ao Setor de Ensino, os processos de formação permanente dos professores do Sistema Municipal de Educação de Lages. Sua composição contempla, preferencialmente, professores efetivos do Sistema Municipal, com experiência na Educação pública (LAGES, 2021, p. 30).

Cada componente curricular possui um professor responsável, sendo atribuída a função de promover processos interdisciplinares e acompanhamento das práticas do seu grupo de trabalho nas Unidades Escolares. Ainda assim, esse profissional organiza as pautas dos encontros de estudos, em consonância com as demandas sugeridas pelos profissionais da Educação municipal. Cabe destacar, ainda, que em setembro de 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Lages recebeu orientações para a adesão ao Currículo do Território Catarinense, conforme resolução CEE/ SC n.º 070, de 17 de junho de 2019, nas etapas da Educação Infantil

²⁶ No ar desde 1991, o programa é interativo e se tornou referência para professores e educadores de todo o país. O Salto utiliza diferentes mídias – TV, internet, fax, telefone e material impresso – no debate de questões relacionadas à prática pedagógica e à pesquisa no campo da Educação. Embora o programa Salto para o Futuro seja especificamente produzido para o aperfeiçoamento de professores e educadores em exercício, em alguns municípios também é utilizado como apoio aos cursos de formação de professores para os Anos Iniciais, ficando a critério de cada estado a avaliação e a certificação dos participantes.

²⁷ A Secretaria Municipal de Educação teve, no período correspondente a sua historicidade, as nomenclaturas: Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) – Lei Complementar n.º 107, de 23 de dezembro de 1998; Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio do mesmo decreto; Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL), a partir da Lei Complementar n.º 412, de fevereiro de 2013. Esses dados foram extraídos de decretos e atos da SMEL. Para efeitos da pesquisa, utilizarei a expressão “Secretaria Municipal de Educação de Lages” ou SMEL para designar a referida instituição.

e Ensino Fundamental. Posteriormente, tratou de se constituir a equipe de implementação na esfera municipal, o que resultou no documento final, denominado Diretrizes Curriculares do Sistema municipal de Educação de Lages – DCSMEL (2021).

No campo do ensino da Geografia, diferentes professores ocuparam a função de professor formador. Buscando-se dados a respeito do perfil desses profissionais, por meio do Setor de Ensino e do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, chegou-se aos seguintes dados:

Quadro 19 – Perfil dos Professores Formadores de Geografia da SMEL

Professores Formadores	Período em que esteve como formador	Formação Inicial e Continuada
Justina Inez Varela de Melo	1993 – 2001	Ciências Sociais e Mestrado em Educação
Maria Isabel Vieira Branco	2002	Ciências Sociais e Doutorado em Geografia
Ivana Elena Michaltchuk	2002 – 2010	Ciências Sociais e Mestrado em Educação
Edenir Espindola	2003	Ciências Sociais
Jussara Castilho	2010 – 2012	Ciências Sociais
Ivair Proença	2013 – 2015	Ciências Sociais e Mestrado em História
Soraia Souza	2016	Ciências Sociais
Marisa Perin Tonon	2017	Ciências Sociais
Cristian de Oliveira	2018 – 2019	Licenciado em Geografia e Doutorando em Educação
Sonia Beatriz	2020 – 2022	Licenciada em Geografia e Mestranda em Educação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022) com dados do Departamento de Recursos Humanos da SMEL.

Seguindo o pensamento de Imbernón (2009), compreende-se que o processo de formação permanente não é algo que aconteça isoladamente, porém, articulado com o coletivo da escola os saberes compartilhados procedem em resultados melhores na prática pedagógica. O fato de professores do próprio sistema municipal serem os formadores dos demais, consolida uma política pública de respeito aos pares, bem como de aproximação com o cotidiano escolar diante da realidade vivenciadas nas unidades de ensino.

Imbernón (2009, p. 26) afirma que:

A formação permanente do professor requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não

quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras diferentes.

A formação permanente, portanto, se dá por meio de uma ruptura no espaço de tempo investigativo, com os conceitos defendidos até 2016, que pautavam os encontros de estudos a partir da perspectiva de “formação continuada”. Desde então, a SMEL busca implementar uma nova perspectiva de trabalho nos encontros de estudos e a mudança se deve, também, em razão da ordem administrativa e pedagógica defendida pela atual secretária municipal de Educação. A concepção de formação continuada que permeava os trabalhos se sustentava a partir de conceitos de intervenção e trocas.

Imbernón (2010, p. 115) define a formação continuada como

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional.

O mesmo autor (2009, p. 48) diferencia a formação continuada da permanente, referenciando a última da seguinte maneira:

A formação permanente aquela que privilegia o comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com os colegas.

A implementação da DCSMEL, em 2021, orienta os fundamentos epistemológicos dos trabalhos desenvolvidos no campo do conhecimento da Geografia e de todos os demais componentes curriculares escolares. A perspectiva de trabalho defendida nos encontros de Educação permanente fundamenta-se na abordagem histórico-cultural, o que sustenta o trabalho coletivo com criticidade e assegura que as habilidades e competências do documento municipal sejam desenvolvidas de forma harmoniosa nos bancos escolares.

Na continuidade do estudo, o próximo capítulo se ancora em políticas públicas de ordem estadual. O diálogo se dá a partir do Currículo do Território Catarinense e das diferentes versões da Proposta Curricular de Santa Catarina, com especial interesse no componente curricular

Geografia e como esse se interrelaciona com o currículo de forma crítica e social. Os documentos analisados não destoam dos marcos legais nacionais, mas fazem uma conexão cruzada, orientando as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, por meio de pareceres colaborativos.

CAPÍTULO V

O LUGAR DA GEOGRAFIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA

O navio desloca-se grave e silencioso em busca de
seu país o mar.
O poeta navega a página com frio e medo em busca do verso que
cedo não avistará.
(ARCHANJO, 1994, p. 136)

Figura 22 – Reprodução do Mapa do Estado de Santa Catarina (1927)



Reprodução do "Mapa do Estado de Santa Catharina" (1927).
Fonte: Secretaria de Estado do Planejamento de Santa Catarina.

Fonte: Secretaria de Estado do Planejamento de Santa Catarina, 2022. Disponível:
<https://www.nsctotal.com.br/noticias/de-mapa-em-mapa-fases-marcam-desenho-de-santa-catarina>.

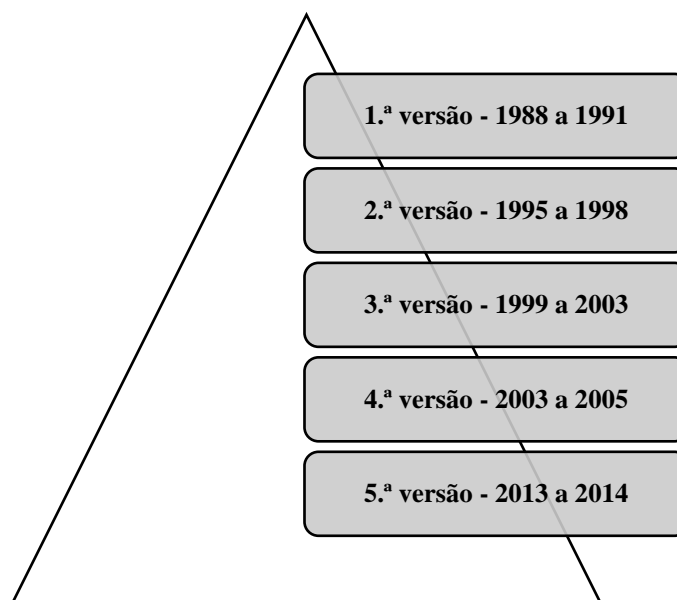
Acesso em 12 out. 2022

Ao navegar pelas águas do Oceano Atlântico, que banham o litoral catarinense, me proponho a desembarcar em terras outrora exploradas, desde as açorianas aos verdes campos da Serra Catarinense. É nesse território que faço conexões com documentos “suleadores” de políticas públicas de ordem educacional do Estado de Santa Catarina. Dou início pela Proposta Curricular do Estado e, posteriormente, trago no escopo do texto pressupostos da organização do documento macro do Estado, o Currículo Base do Território Catarinense (2019). A discussão

das políticas públicas na esfera estadual catarinense perpassa olhares e períodos históricos que se dividem em dois marcos orientadores, representados pelos documentos citados. Ambos ecoam como currículos em diferentes componentes, de diferentes escalas conceituais e cartográficas.

Essa discussão elucida a abordagem da Proposta Curricular de Santa Catarina, constituindo-se ao longo dos últimos 34 anos, sendo produzida e lançada entre 1988 e 1991 sua primeira edição. Em um segundo momento, de 1995 a 1998, a segunda edição, elaborada pelo Grupo Multidisciplinar e publicada em 1998, constituiu-se de três volumes: disciplinas curriculares, temas multidisciplinares e formação docente. Entre 1999 e 2003 ocorreu uma terceira etapa, com o aprofundamento, a consolidação do marco teórico e a produção dos cadernos *Tempo de Aprender*. De 2003 a 2005 uma quarta edição foi lançada, com o intuito de dar mais um passo significativo no processo de discussão, sistematização e socialização da Proposta Curricular. Por fim, a proposta em vigor de 2014 foi reeditada em virtude de novas demandas educacionais e curriculares que surgiram a partir da homologação, pelo Ministério da Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Figura 23 – Cronologia da Produção da Proposta Curricular de Santa Catarina



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

Outro marco teórico que orienta a Educação catarinense é a recente entrega do Currículo do Território Catarinense para todas as etapas da Educação Básica. O MEC recomendou que, em Regime de Colaboração entre as Secretarias de Estado e a Undime, fossem organizados os currículos do Estados. Em Santa Catarina, o processo foi iniciado em 2016 e, após ser paralisado

ao final de 2018, foi retomado a partir de janeiro de 2019, com a participação da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da Federação dos Municípios Catarinenses (FECAM) (essa última, a partir de junho do referido ano) (SANTA CATARINA, 2019, p. 11).

Segundo as premissas do próprio documento orientador, o Currículo do Território Catarinense foi um processo:

[...] de construção, formação e implementação do Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense foi planejado seguindo as premissas do MEC, mas com a perspectiva de atender as demandas específicas do Estado e também por uma construção coletiva e democrática, contando com a participação de professores, gestores e comunidade acadêmica, desde o início do processo. Consultas públicas referentes às versões preliminares e seleção de redatores e cursistas por intermédio de editais permeiam esta construção. Destaque relevante faz-se necessário apontar, a experiência catarinense a partir do Ciclo de Seminários para produção, sistematização e formação de multiplicadores, avançou em relação a outros Estados da Federação que optaram pela contratação de consultorias especializadas em currículos para a produção integral do documento (SANTA CATARINA, 2019, p. 23).

A opção pelo chamado “regime de colaboração” está prevista na própria BNCC e, ainda, no PNE, por meio da Lei n.º 13.005/ 2014. A construção do Currículo do Território Catarinense, atende a orientação da Base, que é explícita em seu texto:

[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim do plano normativo propositivo para o plano de ação e da gestão currículos que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2018, p. 20)

Com isso, no ano de 2019, ocorreu a contratação de consultores para a finalização do trabalho e a realização do processo de revisão do texto, em um seminário realizado com a participação de mais de 400 profissionais de Educação do Estado. O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território teve sua implantação aprovada pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução CEE/ SC n.º 070, de 7 junho de 2019. A Lei n.º 13.415/ 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação também trouxe mudanças significativas na organização do Ensino Médio. Dentre elas, destaca-se a nova disposição curricular e a ampliação da carga horária mínima das então 800 horas para 1.000 horas anuais, até o ano de 2022, devendo esta ser ampliada, de forma progressiva, para uma carga horária anual de 1.400 horas.

A partir desta mudança na lei, o Currículo do Território Catarinense se atentou em atender às demandas do Ensino Médio. O documento está organizado em uma parte de Formação Geral Básica e outra parte Flexível, fundamentados na BNCC, que define os direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio. A organização da Formação Geral Básica propõe a divisão dos componentes curriculares por Áreas do Conhecimento e a parte Flexível do novo currículo é composta pelos chamados Itinerários Formativos que, em Santa Catarina, compreendem: Projeto de Vida; Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento. A escrita do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense foi iniciada em abril de 2019, a partir da seleção dos coordenadores, redatores e articuladores, que integraram o grupo Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) (SANTA CATARINA, 2021, p. 19).

O trabalho foi iniciado por 24 profissionais da rede estadual, a partir do estudo de experiências de flexibilização curricular e dos documentos de referência (Proposta Curricular de Santa Catarina, Currículo do Território Catarinense Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental e BNCC). Assim, foram realizadas diversas reuniões técnicas que culminaram com a elaboração coletiva do “Marco Zero do Currículo do Território Catarinense” (SANTA CATARINA, 2021, p. 29). A partir de toda essa trajetória, o documento foi aprovado por unanimidade pelo Conselho, em janeiro de 2022. Diante da organização curricular proposta pelo Estado de Santa Catarina, tenta-se entender a influência dos documentos no processo de organização do cotidiano escolar do professor, considerando sua enorme importância para o campo curricular. Nesse sentido, é necessário tecer e compreender conceitos de currículo. Para Libâneo (1994), trata-se do conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e a aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

O currículo, como afirmam Arroyo, Buffa e Nosella (2013), é território em disputa, pois dentro da construção espacial do sistema escolar, é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado e, também, o mais politizado, inovado e ressignificado (ARROYO; BUFFA; NOSELLA, 2013, p. 13). A partir da concepção de currículo descrita pelos autores, percebe-se que a função social da escola possui uma centralidade que vai determinar e ser determinada pelo currículo que se quer construir. Segundo o mesmo autor, todo currículo é uma seleção, uma escolha cultural e política que será feita em função do compromisso que se tem como profissional com a função social da escola e da prática (ARROYO; BUFFA; NOSELLA, 1996, p. 169). Diante dessas concepções, procuro apresentar, nesse capítulo, como as políticas curriculares do território catarinense

influenciam no cotidiano da escola, a partir de suas orientações acerca do componente curricular Geografia.

5.1 PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA: UM ESPAÇO DE DIÁLOGO PARA A PRÁXIS DOCENTE

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina tratou, ao longo de suas edições, de diferentes momentos históricos, políticos e teóricos, a partir da mudança de marcos legais da Educação brasileira. Nesta seção, pretendo discorrer sobre os dois momentos que trazem a ciência geográfica fundamentada no documento, iniciando por 1998 e, posteriormente, pela última revisão, realizada no ano de 2014.

Figura 24 – Capas das Edições da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 e 2014



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2022).

De 1995 a 1998 ocorreu o aprofundamento e a consolidação do marco teórico, como também a incorporação de temáticas transversais, com o intuito de superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira versão. Nesse ínterim, realizou-se o Congresso

Internacional de Educação, em dezembro de 1996, por meio do qual foram trazidas, ao Estado, discussões muito atuais sobre a pedagogia histórico-cultural que estava sendo realizada na Alemanha, nos Estados Unidos, na Espanha, na Argentina e no Brasil. A segunda edição do documento, elaborada pelo Grupo Multidisciplinar, foi publicada em 1998 e constituiu-se de três volumes: Disciplinas curriculares, Temas multidisciplinares e Formação docente.

Nesses cadernos foram apresentados textos que compunham orientações fundamentais para diferentes componentes curriculares, entre eles, Geografia. O elemento pedagógico que constituía as orientações do caderno de Geografia tinha o objetivo de proporcionar uma dinâmica do ato de educar e considerar a Geografia para além da linguagem tradicional (pelo viés de perguntas e respostas a questionários). O pedagógico proposto no documento orientador de 1998 previa uma abordagem a partir de elementos sociais, políticos da ação educativa, concretizada por atitudes planejadas, intencionais e objetivos previamente determinados. O ensino de Geografia é fundamentado em uma concepção científica, em que o espaço geográfico é produzido e organizado socialmente. Estudar essa produção supõe perceber as relações que os sujeitos desenvolvem entre si e com o meio. A forma (método), como se desenvolve o processo de estudos também é decisiva para a apropriação de significados e sua contextualização.

A visão defendida nos cadernos, trazia em seu arcabouço teórico o que se esperava dos professores de Geografia:

Por isso, o professor de Geografia deverá ser o mediador entre o conhecimento geográfico (produção cultural) e o aluno (sujeito da produção cultural) facilitando o processo de compreensão das relações sociedade-natureza, numa perspectiva sempre crescente de apropriação e saber. É imprescindível que o professor de Geografia tenha clareza dos processos pedagógicos que se manifestam na educação formal, especialmente compreenda o significado dos paradigmas teórico metodológicos que embasam a educação atual, pois toda filosofia do trabalho docente fundamenta-se na percepção político-ideológica dos processos sociais que se manifestam diretamente na educação (SANTA CATARINA, 1998, p. 174).

A relação entre o professor e o ensino de Geografia torna-se ainda mais significativa se levar em conta que o conhecimento geográfico está intrinsecamente comprometido com as questões de ordem histórica, social, política e econômica que se manifestam no contexto da sociedade. O processo escolar deve considerar os avanços da ciência geográfica, principalmente no que se refere às profundas transformações pelas quais tem passado o mundo atual, como forma de compreensão da realidade que é o espaço de vida dos estudantes (SANTA CATARINA, 1998, p. 174).

Assim, nos cadernos de 1998, foi abordada uma concepção de ensino para o componente curricular Geografia em consonância com o trabalho de readequação curricular iniciado em 1988 pela Secretaria de Estado de Educação (SED) de Santa Catarina. Foram apresentados na composição dos cadernos curriculares o pensar/ repensar da teoria e a prática pedagógica na área de Geografia, a partir da observação de um componente curricular que era visto de forma fragmentada, em que, na maioria das vezes, conceitos e habilidades permaneciam desarticulados. Apresentava-se, até então, uma geografia conflitante e que vinha se consolidando na contramão da perspectiva teórica-metodológica defendida na proposta curricular de Santa Catarina.

Todo esse processo de construção provocou um novo olhar para as práticas de ensino de Geografia no Estado e vários questionamentos acerca da postura profissional do professor, frente a tantas mudanças e reflexões sobre novas formas de dar sentido ao ensino de Geografia. Na busca por novas atitudes frente ao processo de ensino-aprendizagem, com base na Proposta Curricular, o professor de Geografia transforma a prática. A Geografia hoje, nas escolas, difere da trabalhada anteriormente. Por outro lado, muitos conceitos, habilidades e metodologias indispensáveis para o entendimento das ciências geográficas não ficaram explícitos no primeiro documento da Proposta Curricular Catarinense (SANTA CATARINA, 1998, p. 175).

Isto ocorreu pelo fato do não aprofundamento e entendimento dos pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos norteadores, fato que ocasionou a dicotomia teoria e prática na sala de aula, gerando o distanciamento entre o saber popular (senso comum), e a relação com o conhecimento cientificamente produzido. A nossa posição diante do exposto é a de colaborar para uma interpretação adequada das concepções de Geografia da Proposta Curricular, visando um avanço efetivo do processo de aprendizagem no cotidiano escolar (SANTA CATARINA, 1998, p. 175).

Outro ponto que cabe reflexão, é sobre tratar a práxis docente a partir do pensamento freiriano, um desafio de fôlego teórico, considerando a escassez desse tema em práticas de sala de aula. A produção teórica é imensurável sobre o tema, porém, trabalhos científicos que apresentem a materialização das práticas nas escolas, em especial as públicas, raramente são encontrados. Acrescenta-se a isso o próprio ensino de Geografia, a partir das orientações dos cadernos disciplinares propostos pela fundamentação da Proposta Curricular de Santa Catarina, pois “não há registro, na literatura, de estudo acabado sobre isso” (CASALI, 2008, p. 31).

Nesse sentido, o objetivo principal das orientações do documento de 1998, persistiam em:

Possibilitar a efetiva implementação da Proposta Curricular para transformação da escola pública em local no qual ocorra apropriação, elaboração e reelaboração do conhecimento científico, erudito e universal, de forma sistemática para a formação da cidadania do educando (SANTA CATARINA, 1991, p. 18).

Avançar nos processos de aprendizagem dos discentes catarinenses perpassaria por ressignificar os estudos das Ciências Humanas, em especial do componente curricular Geografia. Outra questão bastante pontuada na organização dos cadernos disciplinares, em 1998, foi prever alterações significativas nos livros didáticos de Geografia, expondo uma nova organização de conteúdos que impulsionassem para relações do mundo atual e que estivessem de acordo com as políticas nacionais e estaduais. Era urgente observar o material e suas mudanças, a fim de que a práxis tivesse sentido em sala de aula.

As críticas acerca do livro didático, passaram a ser inúmeras, porém, utilizar o livro como um meio de mediar os processos era fundamental. A reiteração das concepções da Geografia na proposta curricular era imprescindível para o entendimento da sociedade em que se vive, buscando a superação das contradições da própria sociedade:

A Geografia que propomos seja ensinada deriva de uma concepção científica em que o espaço geográfico é produzido e organizado pelo homem. Conceber a Geografia como estudo da organização do espaço pelas comunidades humanas, significa estudar as relações que os homens desenvolvem no e com o meio: pressupõe o conhecimento de como os homens em suas relações com outros homens se apropriam da natureza, pensam, produzem e organizam o espaço ao longo dos tempos (SANTA CATARINA, 1991, p. 78).

A Geografia no Brasil teve, na década de 1970, uma efervescência de movimentos de mudança que culminaram, em 1978, com o Encontro Nacional da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), realizado em Fortaleza, onde os ideais pragmáticos até então predominantes passaram a ser questionados por novas concepções fundamentadas no Materialismo Histórico (SANTA CATARINA, 1998, p. 176). Tal concepção permite:

[...] a passagem da imagem caótica do real para uma estrutura racional, organizada e operacionalizada de um sistema de pensamento. A primeira etapa deste método é, pois, a busca de elementos essenciais comuns que estruturam o real. A perspectiva marxista encontra no método materialista-histórico o instrumento capaz de projetar a percepção para além do fenomenológico, fazendo sobressair as verdadeiras essências escondidas atrás das aparências. A realidade última é, portanto, revelada por intermédio da razão, que reconhece no movimento caótico da sociedade, os fatores fundamentais de sua organização e de seu desenvolvimento (GOMES, 1996, p. 281-282)

Segundo a Proposta Curricular de 1998, a década de 1980 foi caracterizada pela produção de uma geografia comprometida com os anseios da sociedade, autodenominada Geografia Crítica. Na escola pública, tais ideias foram divulgadas principalmente por propostas curriculares, em diversos estados e municípios brasileiros, modificando consideravelmente as práticas educacionais.

O compromisso social deve ser maior do que o interesse pessoal, que vivemos, nesta última década do Segundo Milênio, um dos momentos das transformações mais agudas da sociedade, e a Geografia nasceu não só como uma ciência social, mas também como uma ciência eminentemente política (ANDRADE, 1994, p. 55-56).

A Geografia defendida no caderno disciplinar era a que concebe o espaço geográfico como produção humana, em um processo de construção social dinâmico e contraditório. Como produto do trabalho humano, ela também é influenciada pelos processos contraditórios de transformação da própria sociedade e das formas de apropriação da natureza. Nos anos seguintes gestavam-se outras perspectivas de geografia, no entanto, ainda não efetivamente traduzidas como práticas de sala de aula. A Geografia a ser ensinada contemporaneamente é uma ciência que estuda aquilo que é marcado no território, que expressa o espaço como resultado das lutas, das disputas, do jogo de interesses e de poder dos povos, das sociedades, e dos sujeitos. Sujeitos concretos, historicamente situados no espaço e no tempo, não apenas na dimensão de uma extensão (horizontalidade), mas na sua condição de posicionamento social (verticalidade) numa sociedade hierarquizada, compreendendo sua identidade de classe (SANTA CATARINA, 1998, p. 176).

Os pressupostos teóricos que constituem o referencial para o trabalho de Geografia na versão de 1998 abarcam como pano de fundo essencialmente a investigação geográfica, uma ciência que observe o espaço e sua realidade. Na produção do lugar encontram-se as mesmas determinações do espaço como um todo. No entanto, para a determinação do processo espacial de produção a partir de uma parcela determinada, deve-se levar em conta a sua relação com a totalidade. Esse ponto de vista tem sua origem na visão da realidade concreta e total, no qual só se entende as partes, a partir do entendimento do todo ao qual pertencem (SANTA CATARINA, 1998, p. 177).

De acordo com Corrêa (1997), um dos temas mais questionados para aquela época era uma geografia que discutisse a respeito do conceito de região. Tanto a chamada Geografia radical quanto a humanista, a política e a cultural fazem referências a esse conceito. No livro *Trajéorias Geográficas*, Corrêa (1997) utiliza a classificação de Gilbert para a conceituação de

região, desenvolvida após 1970. Cabe rever, ainda que brevemente, as visões que se tinham naquela época, acerca de conceitos hoje já consolidados:

A primeira, fundamentada numa visão materialista histórica, concebe a região como espaço de materialização dos processos socioespaciais, tendo a existência de uma economia de mercado como premissa básica. Nesta visão a região reflete os conflitos existentes na divisão do trabalho e das disputas político-ideológicas e econômicas. A segunda, utilizada sobremaneira pela Geografia humanista e cultural, concebe a região como espaço vivido, ou seja, a relação que um grupo social mantém com o seu lugar de vivência. A terceira dá uma visão eminentemente política para o conceito de região. Nesta linha, cada região possui um distinto poder que a diferencia das outras. O poder e a dominação são elementos essenciais para a sua determinação. O pluralismo conceitual, emergente a partir de 1970, tem em comum a ideia da diferenciação de área. Esta discussão conceitual vem à tona exatamente quando o mundo, em processo de globalização, percebe a antítese da lugarização. É exatamente esta região diferencial, particular, que buscamos retratar aqui. Uma região ao mesmo tempo fragmentada e intensamente articulada (SANTA CATARINA, 1998, p. 178).

A região continua sendo uma categoria de análise da Geografia, porém, como se percebe, ela supera e desconsidera o uso da antiga região natural, definida por critérios físicos. A partir desse exemplo, consegue-se pensar uma geografia emancipatória que supere tantas fragmentações conceituais, corroborando para solidificar a ciência, a partir de aspectos físicos e humanos, observáveis dentro da dinâmica da sala de aula. A própria BNCC, com todos os entraves epistemológicos, conseguiu trazer unidade acerca desse e de outros conceitos básicos do ensino de Geografia.

Outra contribuição da versão dos cadernos disciplinares de 1998 foi a construção de orientações acerca do Ensino de Geografia em todas as etapas da Educação Básica, conforme exponho em um quadro na sequência. A ideia é apresentar um panorama dos procedimentos didáticos e pedagógicos vislumbrados no documento.

Quadro 20 – Contribuições e Orientações dos cadernos disciplinares de Geografia de 1998 – Proposta Curricular de Santa Catarina – Bases Conceituais

Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
<p>A questão básica é trabalhar a noção de identidade e pertencimento do aluno ao grupo. Os conceitos básicos a serem trabalhados, e dos quais decorrerão outros, são: o espaço, o tempo, o grupo em que vivem os alunos. Os jogos de casinha, jogos com bola, brincadeiras, dramatizações, histórias infantis, passeios e outras (que podem ser encontradas na orientação bibliográfica, ou podem ser criadas pelo professor, de acordo com a realidade de seu aluno) servem para desenvolver noções de limite, espaço ocupado, espaço de relações, duração, distância, tamanho, lugar, orientação, grupo envolvido. Fazer a atividade, realizar conversas para planejá-las e fazer a representação por desenhos (pré-mapas) contar a história do que foi feito, dramatizar, são atividades lúdicas, motivadoras, do aprendizado que se quer neste momento.</p>	<p>O papel fundamental da Geografia nesta fase é construir estes conceitos utilizando-se das informações da própria realidade, considerando o espaço vivenciado e visível. Este é o momento de concretizar e complexificar a busca da identidade do aluno e a sua situação no mundo social.</p> <p>É o momento também de desenvolver as bases da linguagem cartográfica realizando atividades referentes a percursos, trajetos, incorporando as noções de escala, legenda e orientação. A representação do espaço vivido pelo aluno permite a ele ser um aprendiz do processo de construção de mapas, ao elaborá-los (a partir dos pré-mapas).</p> <p>Ao finalizar as séries iniciais, o aluno deverá ter organizado o conhecimento do seu mundo cotidiano, na perspectiva do seu município de moradia, da região do Estado e da sua inserção local e regional no Estado. Terá as bases para desencadear o estudo de Santa Catarina como uma Unidade da Federação, na qual vive, com suas especificidades regionais e sua integração no espaço brasileiro e sul-americano.</p>	<p>Nesta fase o aluno precisa entender o mundo, no contexto de sua globalização. Este mundo é o das relações de trabalho, sociais, culturais, que ao mesmo tempo possuem dinâmicas próprias e, também, são inter-relacionadas.</p> <p>Para o Ensino Médio propõe-se os seguintes temas: a Geografia como ciência; o espaço para além da Terra; a conquista do espaço e as novas tecnologias para as questões de orientação; relações de Poder; a fome no mundo; Divisão Internacional do Trabalho; a Terceira Revolução Industrial; Tecnologia e Meio Ambiente; Urbanização – Oriente e Ocidente (aspectos culturais, econômicos e religiosos); Mercado Financeiro; América Latina/Ásia/África no contexto do mundo atual; os Sem-Terra e a questão agrária; conflitos étnicos; a urbanização e a distribuição da população; circulação de mercadorias. O estudo de Santa Catarina no ensino médio deve ser realizado do modo como está proposto para o Ensino Fundamental, resguardando a complexidade e o aprofundamento das questões.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022) a partir de Santa Catarina, 1998, p. 183-187.

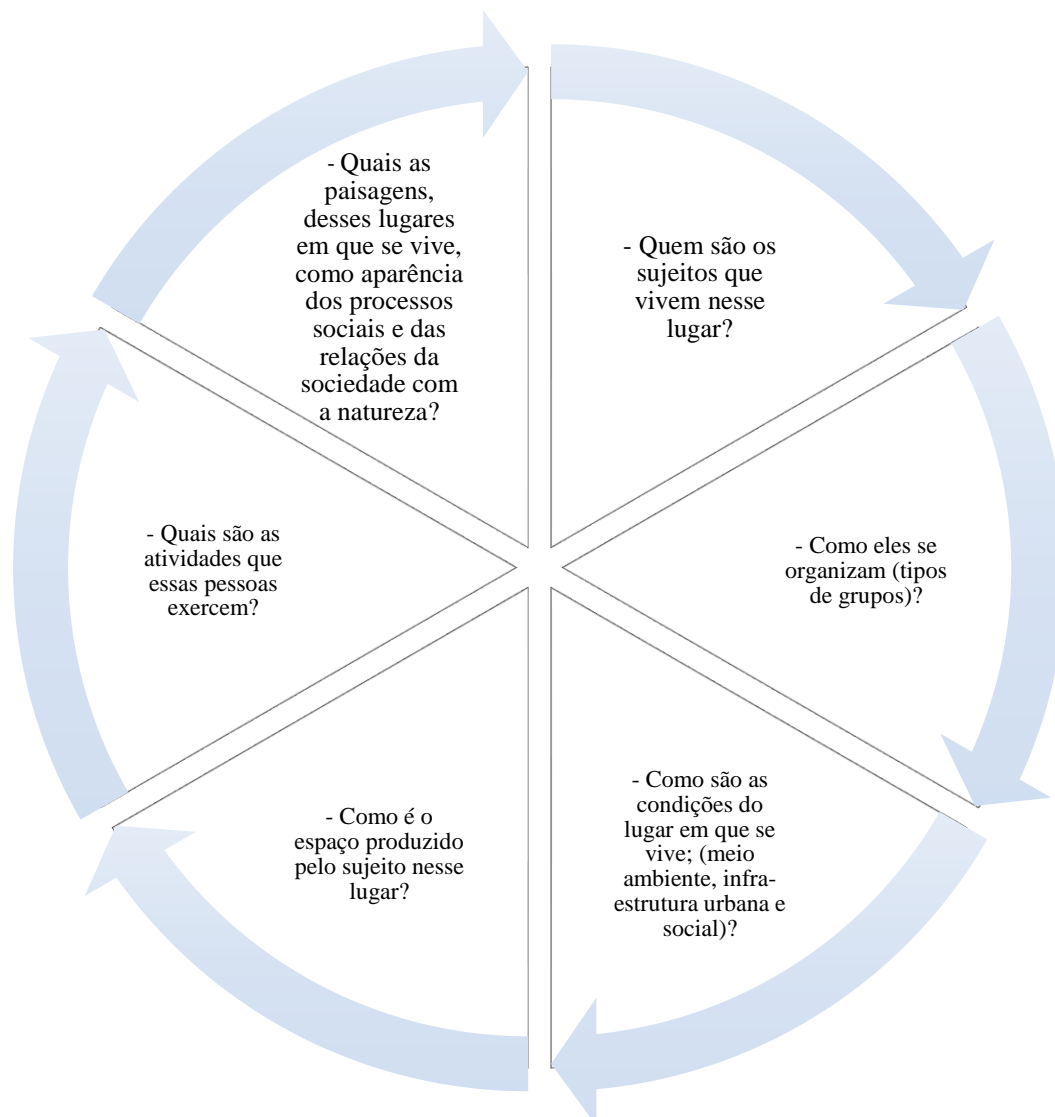
Ao observar o quadro acima, pretendo delinear algumas considerações acerca da organização curricular prevista para essa edição da Proposta Curricular de 1998, a considerar inicialmente o texto que embasa a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Se espera nessa etapa que a Geografia introduza no universo da criança a discussão de determinados conceitos que são fundamentais tanto para dar as bases ao aprendizado da Geografia quanto a que ele aprenda a situar-se no mundo.

A Geografia na educação Infantil pode ampliar na criança o desenvolvimento das noções de representação e orientação de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo, com estratégias de ensino que possam vir no seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social ao longo da vida (SILVA; CABÓ, 2014, p. 3).

Trabalhar a noção de identidade e pertencimento do estudante ao grupo – além dos conceitos básicos como espaço, tempo, o grupo em que vivem os estudantes – estabelece a relação da criança com o campo geográfico, fomenta o ingresso no Ensino Fundamental de forma que esteja dotada de diferentes habilidades, situando-se no espaço geográfico e social como cidadã. Já na etapa do Ensino Fundamental, divido sua organização em duas, podendo-se observar uma Geografia intrinsecamente ligada à área de Ciências Sociais, como o objetivo de possibilitar o acesso ao conteúdo no processo de alfabetização, ao aprender a ler e a escrever o mundo da vida. A função da Geografia, como um componente curricular, permite decodificar a realidade sob o olhar espacial, na medida em que o aluno contrapõe ao conhecimento que ele traz consigo os conceitos cientificamente elaborados, produzindo, então, o seu próprio conhecimento.

Conforme foi apresentado no quadro acima, o principal papel da Geografia nessa fase é construir conceitos, utilizando-se das informações da própria realidade, considerando o espaço vivenciado e visível. Esse é o momento de concretizar e complexificar a busca da identidade do aluno e a sua situação no mundo social (SANTA CATARINA, 1998, p. 183). Também é nessa etapa o momento de desenvolver as bases da linguagem cartográfica, realizando atividades referentes a percursos, trajetos, incorporando as noções de escala, legenda e orientação. Para a Proposta Curricular de 1998, esse era o momento da escolarização em que o estudante vai estudar o lugar em que vive, contextualizado nos demais níveis da escala de análise, conforme fluxograma que apresento a seguir.

**Figura 25 – Escala de Análise do Ensino Fundamental / Anos Iniciais –
Proposta Curricular de Santa Catarina – 1998**



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022), a partir de Santa Catarina, 1998, p. 183.

Ao finalizar os Anos Iniciais, o aluno deverá ter organizado o conhecimento do seu mundo cotidiano, na perspectiva do seu município de moradia, da região do Estado e da sua inserção local e regional no Estado. Terá as bases para desencadear o estudo de Santa Catarina como uma Unidade da Federação na qual vive, com suas especificidades regionais e sua integração no espaço brasileiro e sul-americano (SANTA CATARINA, 1998, p. 184).

Quando uma criança entra na escola fundamental, uma nova fase de sua vida se inicia. Tudo o que ela mais quer é aprender. **Essa ansiedade não se resume a ler, escrever e fazer operações matemáticas, mas também desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo que a cerca** as coisas naturais e humanas, o mundo da televisão, do rádio e do jornal, um mundo que é distante, mas ao mesmo tempo próximo, enfim, um mundo mais complexo que a

Geografia escolar de base tradicional presume (STRAFORINI, 2008, p. 88; grifo nosso)

Conforme apresenta Straforini, a criança está sempre em fase de descoberta do espaço geográfico, ansiosa por desvendar suas inúmeras indagações. O pensamento abordado pelo autor vem ao encontro de Callai, ao afirmar que “[...] tais descobertas poderão se relacionar com as questões de sua própria vida, as relações entre as várias pessoas do lugar, ou a questões específicas do ambiente” (CALLAI, 2005, p. 234). Além disso, para a mesma autora, a criança, ao frequentar o ambiente escolar, “[...] vai aprender a ler as palavras, mas qual o significado destas, se não forem para compreender mais e melhor o próprio mundo?” (2005, p. 233). Dessa forma, na etapa do Ensino Fundamental é de extrema importância desenvolver determinados conceitos, como os acima mencionados, a partir de temas que sejam significativos para a turma e para o momento.

Diante do exposto até aqui, observa-se a importância do professor dos Anos Iniciais, ao trabalhar, para além da leitura, das operações matemáticas e da memorização dos assuntos abordados, ter o compromisso com a Educação e, principalmente, com seus pequenos “descobridores”, contribuindo para a realização da “[...] leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles de âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos)” (CALLAI, 2005, p. 228). Para tanto, a autora acredita que “[...] uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida [...]”. É a partir dessa leitura inicial que se inicia o processo de alfabetização geográfica, que segue progressivamente ao longo do desenvolvimento da criança, conforme os estímulos e as reflexões propostas durante todo o seu percurso nos Anos Iniciais e a prepara para os conceitos estruturantes dos Anos Finais.²⁸

A organização do Ensino Fundamental nos cadernos disciplinares de 1998 da Proposta Curricular de Santa Catarina organizava os conceitos da seguinte forma:

²⁸ A partir do ingresso nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as orientações eram realizadas pela seriação, nomenclatura que foi substituída em janeiro de 2006, quando o Senado aprovou o Projeto de Lei n.º 144/ 2005 que estabeleceu a duração mínima de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Em fevereiro de 2006, o Presidente da República sancionou a lei n.º 11.274 que regulamentou o Ensino Fundamental de 9 anos e a legislação previa que a medida deveria ser implementada até o ano de 2010 pelos municípios, estados e Distrito Federal.

**Quadro 21 – Conteúdos previstos para o Ensino Fundamental / Anos finais –
Proposta Curricular de Santa Catarina – 1998**

5. ^a série	6. ^a série	7. ^a série e 8. ^a série
<p>Na 5^a série o aluno já possui habilidades que lhe permitem avançar na compreensão de problemáticas mais complexas, centrando o estudo no Brasil a partir da análise de Santa Catarina.</p> <p>O estudo deve considerar o conjunto do território, fazendo-se a análise globalizada e regionalizada; quer dizer, Santa Catarina referenciada ao Brasil e ao conjunto do seu desenvolvimento e nos espaços característicos regionalizados internamente. A análise deve estar centrada num tema e não num espaço circunscrito, ou melhor, deve partir de problemáticas.</p>	<p>Na 6.^a série é o momento de considerar o estudo do Brasil como ponto de partida e interligar com aspectos do mundo. Deve ter a continuidade em sua iniciação na linguagem cartográfica, trazendo consigo as habilidades necessárias para a construção e leitura de mapas. É o momento de complexificar o aprendizado dos conceitos básicos da Geografia e os demais conceitos decorrentes, que as condições da sua realidade exigem.</p> <p>O estudo do Brasil deve estar centrado, em temas/problemas, e a partir daí deve-se fazer a análise do fenômeno como se apresenta no conjunto do território e de que modo ele é regionalizado. A ideia de formação socioespacial deve permear todo o trabalho, pois o aluno tem que entender o Brasil no seu processo de formação e na sua situação atual.</p>	<p>Nas 7.^a e 8.^a séries deve-se, a partir da Formação Socioespacial brasileira, considerar os aspectos e questões relevantes do continente e do mundo em sua relação e interligação com o Brasil. Cada questão estudada deve ser situada nas várias regiões onde elas acontecem, e vê-las além desta localização geográfica, onde mais aconteceu e como é a posição do Brasil em relação a elas. Os temas podem ser: o Brasil e os grandes mercados mundiais (o caso do Mercosul, Globalização); as organizações mundiais e o posicionamento do Brasil (ONGs, BIRD); a questão da energia e as condições de produção e consumo no Brasil; o meio ambiente e as relações internacionais; geopolítica e o espaço do poder; a urbanização e o desenvolvimento econômico; a pobreza urbana e a questão agrária no Brasil; conflitos étnicos, sociais, culturais, econômicos.</p>

Fonte: SANTA CATARINA, 1998, p. 183-187.

Ao se observar o quadro acima, com a composição teórica dos conceitos evidenciados durante o percurso dos Anos Finais do Ensino Fundamental, compreende-se que a proposta visava um ensino a partir da perspectiva micro para a macro. Considerando-se a realidade em que os estudantes vivem, seu entorno escolar a partir da comunidade, do município ou do Estado, até chegar ao Brasil em sua formação socioespacial, aspectos regionalizados e relações com as questões mundiais. Ainda assim, considerava nas orientações que o estudante deveria ser capaz de realizar a leitura de mapas nas mais variadas escalas, dimensionando os espaços e redimensionando as relações que produzem o espaço geográfico. A partir dessa dinâmica geoespacial, reflito sobre a importância do professor para organizar os processos em sala de aula, instigando o pensar reflexivo e crítico. Conforme defende Freire, “[...] quando entro em

uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento [...]” (FREIRE, 2011, p. 21). A partir de tal premissa, o profissional da Educação catarinense viveu sob a ótica da proposta curricular de 1998 uma nova fase para o ensino e aprendizagem das metodologias de Geografia.

Na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, a Proposta Curricular de 1998 apresenta em seu texto que o aluno precisa entender o mundo no contexto da globalização. Esse mundo é o das relações de trabalho, sociais, culturais que possuem dinâmicas próprias e são inter-relacionadas. O aluno precisa ser preparado para o mundo do trabalho, pois se vive atualmente em um processo de constantes transformações. Nesse sentido, a Geografia, no Ensino Médio, deve contribuir para que o aluno acompanhe o processo de transformação e os novos modos de organização das economias, das populações e dos espaços (SANTA CATARINA, 1998, p. 186).

O ensino de Geografia, tanto para o professor quanto para o aluno, precisa que os conteúdos desenvolvidos proporcionem o entendimento da realidade presente. O entendimento passa, portanto, pela abordagem do processo em sua totalidade, não de forma fracionada, mas, também, pela relação do local-global.

Quando à compreensão e tratamento do espaço geográfico, o mesmo deve ser encarado como produto do trabalho de homens históricos, no desvendamento da lógica de sua produção. E assim colocado, o espaço deve ser concebido considerando que se trata de uma das lutas pela moradia, sobretudo para aqueles que vivem nos meios urbanos; um espaço que reflete as desigualdades sociais, na medida em que uns detêm a sua posse e a maioria não; é um espaço onde a natureza é tida como parte presente e integrada ao trabalho, em particular para aqueles que vivem no meio rural. Assim concebido, o espaço geográfico é inegavelmente um espaço político, palco de intensas e conflituosas relações sociais. [...] Ao se trabalhar os conteúdos nessa perspectiva, fica evidenciado que sociedade e natureza podem e devem ser tratadas em conjunto, e não separadamente uma após a outra (SANTA CATARINA, 1991, p. 82).

Com isso, a Geografia no Ensino Médio deve dar continuidade ao processo iniciado no Ensino Fundamental, contribuindo para a formação efetiva do estudante, e assegurando o entendimento do processo de produção da sociedade em que vive. Nesse sentido,

[...] Não se trata, portanto, de ensinar ao aluno a fazer funcionar uma máquina e sim ir além, de forma a assegurar-lhe conhecimentos mais amplos que lhe permitam apropriar-se de informações que deem conta do processo de produção na sua totalidade. Se por um lado a Geografia não irá tratar de questões ligadas à mecânica ou à metalurgia, tratará de conteúdos que são

parte de sua especificidade e que permitirão os educandos apreenderem o processo de produção como um todo. [...] Ao se trabalhar os conteúdos nessa perspectiva, fica evidenciado que sociedade e natureza podem e devem ser tratadas em conjunto, e não separadamente uma após a outra (SANTA CATARINA, 1991, p. 92).

O Ensino Médio tem passado por mudanças: a Lei n.º 13.415/ 2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma alteração na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple a BNCC, além da oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Tais mudanças no Novo Ensino Médio (NEM), vieram ao encontro daquilo que já se previa como características para estrutura do Ensino Médio, visando a preparação dos estudantes para o efetivo exercício no mercado de trabalho.

5.1.1 A Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014

A versão da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), é resultado de um movimento de atualização do documento orientador original, que contemplou todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Seu tripé foi estruturado na discussão sobre a formação integral do sujeito, a partir de uma concepção multidimensional, o percurso formativo e a diversidade em suas variadas configurações identitárias. Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é um ser social e histórico. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares, pois, somente com um esforço dialético, é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. A compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar tal entendimento (SANTA CATARINA, 2014).

O pensamento que sustenta a vertente teórica e metodológica da Proposta Curricular, tem sua origem a partir da abordagem marxista apresentada em textos do filósofo Antônio Gramsci e de outros autores dessa concepção teórica. Consoante à proposta do estudo em tela, procuro apresentar como a Geografia é abordada nessa atualização, datada do ano de 2014, atualmente em vigor. Na atualização do documento, o ensino de Geografia é abordado na área de conhecimento das Ciências Humanas. Essa área procura em sua essência trabalhar os aspectos sociais, interligados com as demais áreas de conhecimento, considerando a formação integral e a diversidade.

A ação pedagógica das Ciências Humanas contribui para que os sujeitos escolares se tornem leitores críticos das relações socioambientais, políticas, econômicas, culturais, entre outras, que marcam o seu entorno, ampliando sua capacidade de reconhecer os problemas e responder de forma participativa às questões e desafios presentes no cotidiano (SANTA CATARINA, 2014, p. 141). É relevante que o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica promova o diálogo e o debate acerca dos mais diversos temas e problemas de cunho religioso, filosófico, sociológico, étnico-racial, das relações de gênero, das diversidades sexuais, socioambiental, territorial, da inter-relação campo cidade, centro-periferia, entre outros, assim como as relações de poder que permeiam a vida dos sujeitos ao longo do processo educativo-formativo.

A partir de uma abordagem interdisciplinar, busca-se explicitar a dialética dos pressupostos defendidos na atualização do documento e como foram organizados para atender às demandas dos processos de ensino e aprendizagem da Rede Estadual de Santa Catarina. A Geografia tem em seu escopo orientações que culminaram em diferentes documentos nos municípios catarinenses, servindo como orientadora para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes. O processo de elaboração conceitual, que amparou a Proposta Curricular de Santa Catarina, na área de Ciências Humanas, se organizou em torno de conceitos estruturantes: tempo, espaço e relações sociais, que se desdobram em outros conceitos: ser humano, relações socioambientais, relações sociais de produção, território, ambiente, natureza, redes, transformações sociais, cultura, identidade, memória etc. (SANTA CATARINA, 2001).

A elaboração desses conceitos tem sua origem nas atividades de aprendizagem, nas quais os docentes desafiam intencionalmente os estudantes para, a partir da apropriação dos conteúdos do currículo escolar, os elaborarem de forma progressivamente complexa. Importante apontar que, no planejamento e na elaboração das atividades de aprendizagem, é significativo que o docente consiga estabelecer, pela problematização, a conexão dos conteúdos curriculares a serem apropriados com a vida real dos estudantes de forma desafiadora, de modo a motivá-los para a aprendizagem (LEONTIEV, 1983 [1978]).

A apropriação dos conceitos – lugar, paisagem, região, território, natureza, entre outros – expressa a dinâmica e a complexidade do espaço geográfico e permite a compreensão das questões locais e mundiais, a partir da interpretação do lugar. Esses conceitos constituem o que podemos denominar de linguagem geográfica (SANTA CATARINA, 2014, p. 143).

Esses termos contribuem para que o professor auxilie o estudante a conceituar, com progressiva clareza, o espaço geográfico como constituído a partir das relações que os seres

humanos estabelecem uns com outros e com a natureza (SANTA CATARINA, 2014). O espaço geográfico pode ser compreendido como produto de inter-relações, “formado por um conjunto indissociável, solidário e, também, contraditório, de sistemas de objetos (naturais e culturais) e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1996, p. 56). O espaço geográfico na sua complexidade exige análise conjunta dos fatos e dos processos, conectando e articulando a Geografia com os demais componentes curriculares das Ciências Humanas.

A versão atualizada do documento de 2014 pressupõe que o percurso formativo pode contribuir para o desenvolvimento de uma geografia que apresente a alfabetização cartográfica, a partir da observação, descrição, análise, interpretação e representação espacial, que devem se desenvolver nas crianças, jovens, adultos e idosos para a compreensão das dinâmicas físico-naturais e humano-sociais e suas inter-relações. Assim sendo, a cartografia torna-se fundamental nos trabalhos com os conteúdos/ conhecimentos escolares. Nessa mesma dinâmica de trabalho, as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (LAGES, 2021, p. 436) sustentam em seu texto a concepção de ensino geográfico que vise:

[...] a ideia de entendimento de mundo, vida e cotidiano, tendo em vista proporcionar a compreensão do espaço geográfico que se concretiza nas relações entre natureza e sociedade. Bem como, promover a apropriação de conceitos como: paisagem, lugar, território, entre outros, e dessa forma, expressar a dinâmica desse espaço num todo, permitindo a compreensão de questões locais e mundiais. Além disso, é responsabilidade do componente da Geografia estimular o pensamento, permitindo a análise da realidade e o raciocínio sobre fatos e fenômenos.

Diante do exposto, a visão do professor de Geografia, deve superar o “etapismo” escolar e interagir cada vez mais de forma integrada com as demais áreas de conhecimento, não sendo mais possível um ensino que contemple seguir sumários de livros didáticos. Os momentos de formação permanente fortalecem o vínculo desse profissional com as mudanças necessárias que os documentos orientam, pois, mais que teoria, a mudança de postura didática é urgente nos espaços escolares. Alarcão (2011, p. 44) conceitua o professor que adquire a capacidade de pensar e refletir como “[...] uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”. Esse profissional que se dispõe a reinventar-se e a adequar seu currículo ao perfil de comunidade, nível e estudantes, é o que se espera para que, de fato, se consolide o objetivo principal dos documentos em vigor na esfera estadual: uma educação emancipatória, a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

Compreender o mundo, compreender os outros, compreender-se a si e compreender as interações que entre estes vários componentes se estabelecem e sobre tudo isto ser capaz de “linguajar” é o alicerce da vivência da cidadania. É através da compreensão que nos preparamos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutros países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração (ALARCÃO, 2011, p. 25).

Refletir sobre as mudanças dessas orientações, a partir dos marcos legais, contribui para transformar a realidade profissional do professor, para que possa alcançar seus objetivos no processo educacional, validando orientações da legislação, interligando com suas práticas cotidianas. É na formação permanente de professores que se encontra a oportunidade de reflexão sobre o despertar de novas visões da prática pedagógica que estejam em consonância com teoria e prática, promovendo o movimento dialético da práxis.

Para Freire (2001), a Educação, na medida em que alcança a consciência do homem oferecendo-lhe as condições para conhecer o mundo pelo saber, pode realizar nele uma “metanóia”, uma conversão, uma transformação radical. A “metanóia” não é somente uma mudança interior, mas uma mudança de concepção de mundo, que se exterioriza em forma de uma práxis libertadora, que se concretiza fundada na esperança da conquista de uma vida melhor e mais humana. A partir do exposto, a área de Ciências Humanas vislumbra uma contribuição com a formação integral do ser humano, desenvolvendo uma compreensão da vida em sociedade, mediante estratégias e abordagens que promovam a igualdade de condições de acesso ao conhecimento e permanência na escola para todos os estudantes, a fim de que desenvolvam processos de problematização e emancipação (CHARLOT, 2000).

Por fim, cabe destacar que as Ciências Humanas, nas orientações da Proposta Curricular de 2014, e especificamente o ensino de Geografia, propõem um diálogo com as demais áreas do conhecimento para que os sujeitos tenham na escola um espaço de vivências, experiências e de socialização de conhecimentos, os quais são contextualizados, sistematizados, reconstruídos e reelaborados, a partir de uma visão do todo para a parte. Para que isso ocorra, é pertinente o envolvimento da comunidade escolar, com a valorização de seus saberes, para que se sintam parte do processo e se motivem a redescobrir o mundo, outros “mundos”. Assim, é preciso considerar que no desenvolvimento das estratégias e das abordagens é significativo que ocorra um planejamento coletivo (que envolva todas as representações da comunidade escolar), garantindo que o ensino da Geografia seja um instrumento de socialização de saberes no entorno escolar (HOFFMANN, 2007).

5.2 O CURRÍCULO DO TERRITÓRIO CATARINENSE E SUAS INTERFACES NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO GEOGRÁFICO

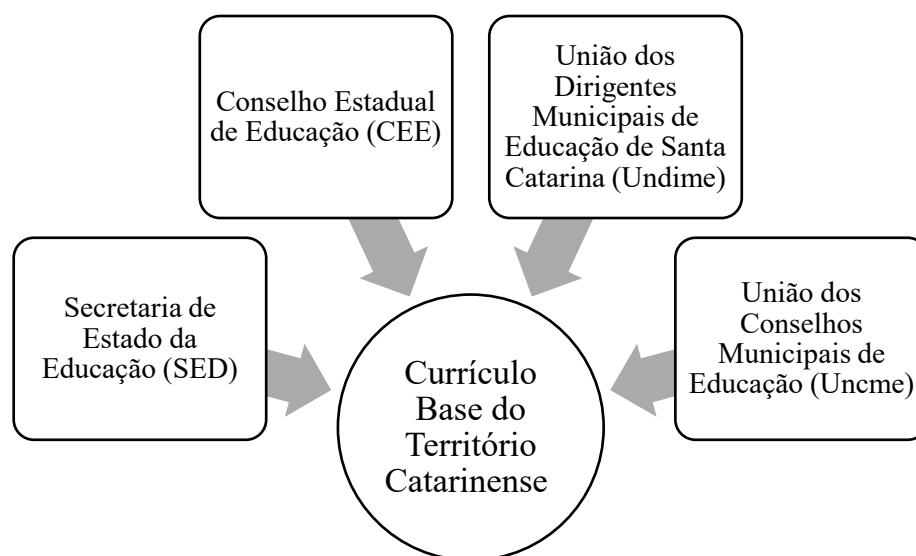
A partir da aprovação e homologação da Base Nacional Comum Curricular, em duas etapas, sendo a primeira da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) e a segunda do Ensino Médio (BRASIL, 2018), a orientação do documento, preconiza que seja realizado um “pacto interfederativo”, entre os estados, os municípios e o Distrito Federal, com o desafio de reelaborar ou de elaborar (visto que muitos municípios não possuíam propostas curriculares até então) seus currículos para adequá-los ao texto da BNCC, conforme mencionado na referida política pública educacional:

[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim do plano normativo propositivo para o plano de ação e da gestão currículos que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2018, p. 20).

Considerando o que se orienta na BNCC, o movimento de organização dos currículos em todo o território nacional foi realizado de forma incisiva em diferentes espaços do país, não sendo diferente no Estado de Santa Catarina. O município de Lages, conforme mencionado anteriormente, entregou suas Diretrizes Curriculares do Sistema, adequada à BNCC e ao próprio currículo do Estado, em 2021. O ponto de partida, tanto no documento de esfera estadual quanto local, são as aprendizagens essenciais, estabelecidas pela Base, buscando-se orientar os currículos, garantindo que 60% do texto seja comum e os demais 40% respeitem as particularidades regionais de cada movimento de construção curricular.

Em Santa Catarina, o processo de produção do currículo teve início em 2015, a partir da criação da Comissão Executiva Estadual da BNCC e, depois, em 2016, com a fundação do Comitê Executivo, em regime de colaboração (SANTA CATARINA, 2019, p. 11), formado por diferentes instituições parceiras, conforme fluxograma abaixo:

Figura 26 – Fluxograma do Regime de Colaboração para Elaboração do Currículo Catarinense



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022) a partir do Currículo Base do Território Catarinense (2019).

O processo efetivo de escrita, se deu somente a partir do ano de 2018, posteriormente à aprovação da BNCC. O Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense teve sua implantação aprovada pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução CEE/ SC n.º 070, de 7 junho de 2019. Quando se trata da elaboração do Currículo Base do Ensino Médio, foi iniciada em abril de 2019, com o ProBNCC.

Neste trabalho uma equipe de vinte e cinco profissionais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, apoiada por uma consultora geral de currículo. Esta equipe realizou o estudo dos principais documentos de referência – a Proposta Curricular de SC; o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense; a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) –, possibilitando, assim, a construção da primeira versão do documento, denominado “Marco Zero”. Essa proposição inicial foi submetida à consulta pública, que recebeu 2.120 contribuições válidas nas diferentes áreas do conhecimento (SANTA CATARINA, 2019, p. 19).

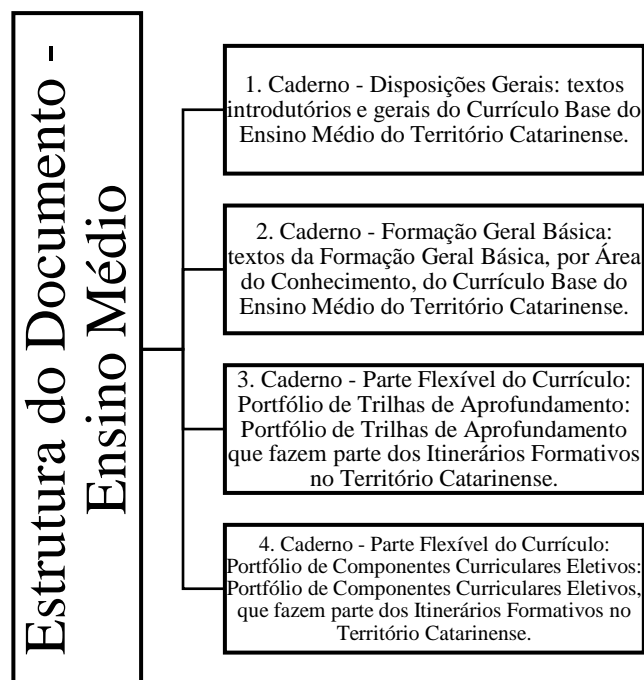
Em 2019, ao se finalizar a escrita do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, foram destacados dois princípios fundamentais: o da educação integral e o do percurso formativo. A esse documento integra-se agora o currículo base da etapa do Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2019, p. 22). Compreende-se essa etapa como fundamental, por fortalecer os alicerces de uma educação básica que objetiva promover e manter a unidade de um documento, que entrelace seus conceitos e dialogue com as matrizes

“suleadoras” em todas as fases do percurso formativo. O Currículo do Território Catarinense tem papel fundamental de articular toda uma rede em prol dos marcos legais, e que se construa de fato uma educação integral, a partir de todas as etapas da Educação Básica.

Em atendimento às alterações na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências, constituiu-se um documento que mira pela ótica do telescópio da rota da navegação, para o *continuum* do percurso de formação dos estudantes do território da rede de Santa Catarina. Além disso, atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 10. Parágrafo VI, que faz referência aos Estados que devem incumbir-se de assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 da Lei (Redação dada pela Lei n.º 12.061, de 2009).

A partir disso, sem a pretensão de se estender quanto aos marcos legais do Ensino Médio, considerando que o foco do estudo consiste na etapa do Ensino Fundamental, faz-se importante mencionar sobre a constituição permanente do Currículo Catarinense, de forma harmoniosa com a legislação nacional, sendo resultado de um movimento que ficará marcado na história de Santa Catarina, como objeto de percurso de formação de todos aqueles que compõem o território educacional da rede de ensino. A estrutura da segunda fase do documento está organizada a partir de quatro cadernos, conforme apresentado por meio de infográfico.

Figura 27 – Estrutura dos Cadernos do Novo Ensino Médio – Currículo Catarinense



Fonte: RESOLUÇÃO CEE/ SC n.º 093, de 14 de dezembro de 2020. Elaborado pelo pesquisador (2022).

Ressalta-se a qualidade do documento em questão, fruto também da estreita sintonia em que trabalharam as esferas estadual e municipal, com o objetivo de entregar à sociedade a garantia do conjunto de aprendizagens essenciais, prospectando melhores estudantes, cidadãos mais bem formados e críticos, e, assim, mostrar que é possível desenvolver ambientes acolhedores nas unidades escolares e fazer uma Educação pública efetiva e de qualidade. Não é diferente quando o Sistema Municipal de Educação de Lages integra a matriz do Currículo do Território Catarinense e elabora as Diretrizes Curriculares do Município, em consonância com os documentos do território estadual e nacional.

Este documento fez escolhas! Para além do que se apresenta na BNCC, o coletivo de produção deste texto compreendeu necessário também afirmar a diversidade como princípio formativo e, por isso, apresentam-se algumas compreensões fundamentais. Embora precisem ser complementadas com outros materiais, demonstram o compromisso do território catarinense com todas as pessoas que residem no Estado (SANTA CATARINA, 2019, p. 21).

Ao olhar para as escolhas realizadas pelo documento orientador catarinense, observo pela lente do caleidoscópio²⁹, que as forças que emergem do currículo fizeram diferentes opções,

²⁹ Caleidoscópio é um aparelho óptico formado por três espelhos em forma de prisma. Através do reflexo da luz, ele apresenta combinações variadas e agradáveis de efeito visual. Disponível em:

que convergem para uma educação emancipadora e para uma epistemologia centrada na perspectiva histórico-cultural, que pode ser identificada pela evidente aproximação entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire, a pedagogia histórico-crítica, as formulações gramscianas e a abordagem histórico-cultural. Tal aspecto fica demonstrado, inclusive, nas referências que acompanham os textos, que incluem obras relacionadas a Freire, Saviani, Libâneo, Gramsci e Vygotsky, não só a partir do currículo de forma conceitual, mas, também, nas diferentes versões da Proposta Curricular Catarinense.

Ajustando as velas da embarcação, escolho dar uma guinada para o ensino de Geografia, previsto e organizado no referido documento nas duas etapas de sua homologação. Escolho discorrer sobre o pensamento espacial que guia e estimula a formação e o raciocínio geográficos, que busca interpretar o mundo em constante transformação. O currículo explicita o tipo de geografia em que fez suas escolhas, quando destaca as Unidades Temáticas do escopo teórico:

[...] o sujeito e seu lugar no mundo, que trabalha as noções de pertencimento e identidade; conexões e escala, que está nas relações entre fatos nos níveis local e global; o mundo do trabalho, com suas técnicas e tecnologias da produção no campo e na cidade; formas de representação e pensamento espacial, com mapas e outras formas de representação gráfica; e as questões sobre a natureza, ambiente e qualidade de vida articuladas nas relações e nas conexões entre processos físico-naturais e humanos. Nesse compêndio, há duas situações: aquela provocada pelo professor sobre os fenômenos geográficos e o raciocínio ambiental. Ambos poderão ser estimulados para se pensar espacialmente com criticidade, além de a investigação, a identificação de diagnósticos, as reflexões e as proposições de forma a integrar o ser humano, a natureza e o conhecimento serem construídas (SANTA CATARINA, 2019, p. 36).

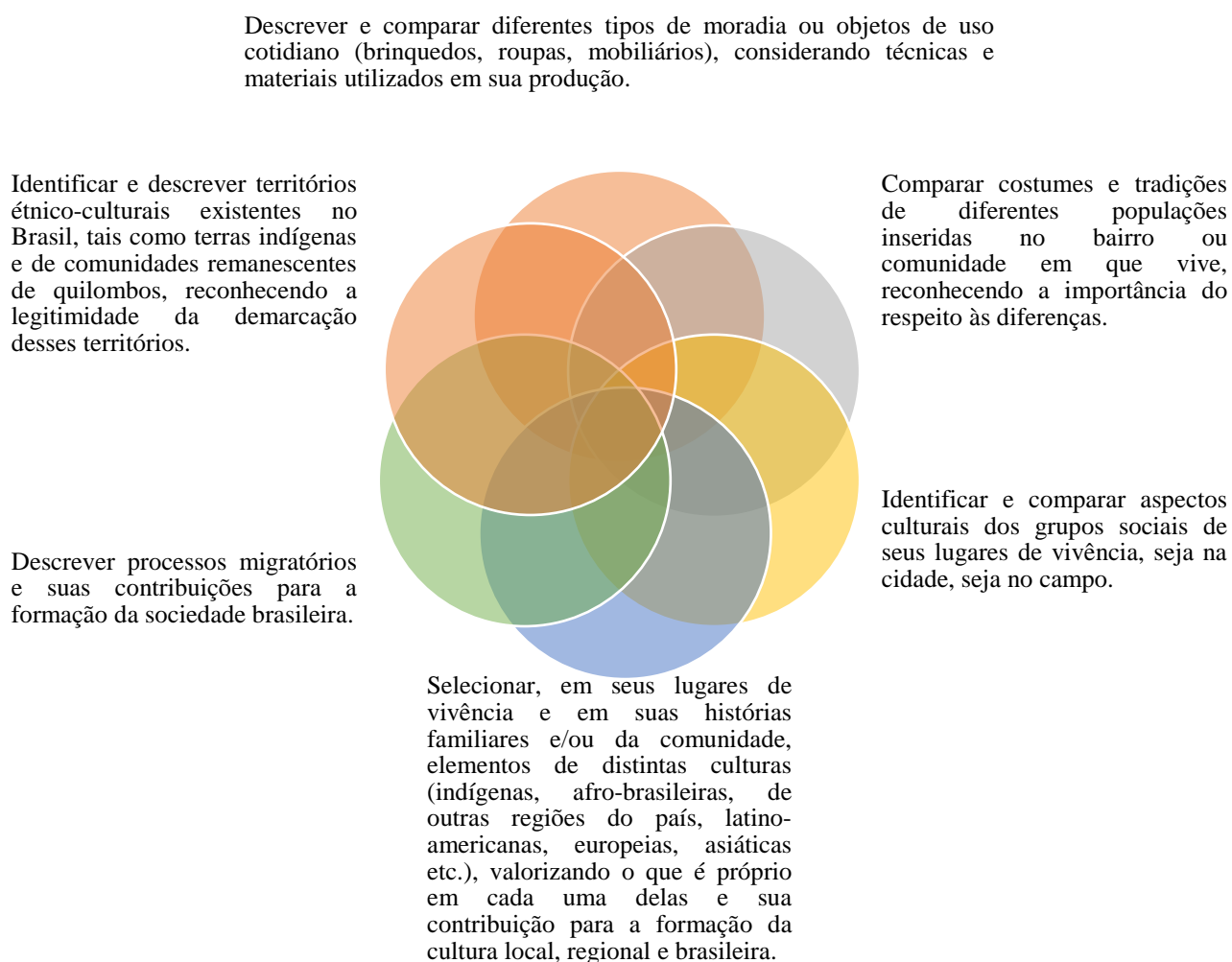
Essa dialógica apresentada remete ao pensamento do lugar da Geografia nos espaços de poder, considerando sempre os interesses e disputas da sua forma organizacional curricular. Não se pode negar as diferentes categorias escolhidas para compor o documento de forma transversal, sendo que, em dado momento, foram articuladas à Geografia e podem ser trabalhadas em perspectiva geográfica, como, por exemplo, quando se discute quem são os sujeitos da diversidade³⁰. A LDB torna obrigatório o ensino de conteúdos históricos nas escolas: os afro-brasileiros e indígenas. A partir dessa premissa e a correlação com o documento, denota-se para o eixo de componentes curriculares de cada tema das diversidades, organizando o ensino

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/caleidosc%C3%B3pio/>. Acesso em 08 out. 2022.

³⁰ Em que foram destacados os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação.

de Geografia por meio da contribuição de objetos de conhecimento e o desenvolvimento no percurso de formação de diferentes habilidades, como algumas apresentadas a seguir:

Figura 28 – Componentes curriculares temáticos das diversidades



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022) a partir de Santa Catarina, 2019, p. 48.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 49), transversalizar essas temáticas com as diferentes áreas de conhecimento significam que:

[...] todas as pessoas, independente do seu sexo, origem nacional, étnico-racial, de condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero; faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/ superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.

A diversidade como elemento fundante da atualização curricular, a partir da concepção da Educação Básica como direito, vem acompanhada de duas outras dimensões, que são imprescindíveis para a sua realização: a ideia de uma educação comum e a do respeito às diferenças. É fundamental vivenciar uma estrutura escolar, que acolha os sujeitos em seus tempos, seus pertencimentos, sua cultura e seus valores. A qualidade da Educação também é observada nas práticas para o respeito às diferenças e a equidade (SANTA CATARINA, 2019, p. 43). Não pode ser diferente, pois, quando se trabalha por uma geografia que transcenda os conteúdos curriculares, uma vez que a Geografia, como própria de sua essência crítica, é libertadora.

Quadro 22 – Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ens. Fundamental

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022) a partir de Santa Catarina, 2019, p. 399.

A prática pedagógica, embasada numa Geografia Cidadã, que proporcione uma formação que visa à emancipação e à liberdade como processos ativos e críticos, possibilita ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo (SANTA CATARINA, 2019, p. 19). Ajustando um pouco o astrolábio³¹, quando me proponho a navegar por águas mais profundas, encontro na área da Ciências Humanas o componente curricular Geografia sendo explorado pela relação com o tempo e com o espaço, subdividido por uma organização macro de sete competências específicas, definidas da forma referida acima.

Como componente do Currículo do Território Catarinense, a Geografia foi pensada a partir dos conceitos teórico-metodológicos que a sustentam como conhecimento científico: Lugar, Paisagem, Região, Espaço Geográfico, Território, Redes, Sociedade e Natureza. Articulados, esses conceitos instrumentalizam as unidades temáticas definidas pela BNCC para a Geografia, que contemplam o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambiente e qualidade de vida (SANTA CATARINA, 2019, p. 399). Observar a organização curricular do ensino de Geografia me lembra a leitura de mapas, suas especificidades a partir de legendas e traços que compõem e a feitura dos processos das cartas de diferentes formas. Cabe aqui, exemplificar como se dá a estruturação de leitura desse documento.

As unidades e habilidades constituem e organizam a aprendizagem de forma a possibilitar um processo formativo que desenvolva noções de pertencimento e de identidade; se compreenda relações entre local e global e as especificidades do campo e da cidade, articulando processos físico-naturais e humanos em variados tempos e espaços (SANTA CATARINA, 2019, p. 399). É amparado nisso, que defendo que as aprendizagens essenciais precisam ser organizadas diante da realidade dos estudantes. Não faz sentido iniciar os estudos do continente europeu quando o estudante ainda não reconhece nem o entorno da historicidade do seu bairro.

Corroborando com tal pensamento, Callai, defende que:

[...] considerando que trabalhar para que aconteça uma aprendizagem significativa requer que existam pressupostos que estejam sendo considerados. E mais do que isso, estes pressupostos devem conter a clareza da postura teórica adotada, seja da geografia, seja da didática, devendo também haver a conexão com o contexto. É, portanto, uma matéria curricular que procura

³¹ Instrumento náutico antigo em forma esférica, com uma haste, usado para observar as posições dos corpos celestes e medir suas altitudes. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/astrol%C3%A1bio/>. Acesso em: 10 out. 2022.

contribuir na produção de ferramentas intelectuais para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos do mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais (CALLAI, 2013, p. 80-81).

Essas unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades, objetos de conhecimento e conteúdos cuja complexidade avança progressivamente e visa garantir as aprendizagens essenciais que possibilitem aos estudantes compreender o mundo em que vivem. Para isso, o estudo da Geografia desenvolverá o raciocínio geográfico, de modo a exercitar o pensamento espacial, a aplicar os princípios de analogia, de conexão, de diferenciação, de distribuição, de extensão, de localização e de ordem por meio da utilização das linguagens cartográficas e iconográficas, diferentes gêneros textuais e das geotecnologias (SANTA CATARINA, 2019, p. 400).

Tudo que já foi mencionado dialoga com os pressupostos do percurso formativo que precisa trazer consigo os conceitos e as diferentes representações geográficas, que produzem conhecimento acerca dos diferentes espaços – tempos e grupos sociais em seus âmbitos sociais, culturais, econômicos, políticos e ambientais. Tais conceitos e representações estimulam a capacidade dos estudantes para pensar e resolver situações do cotidiano de modo que, por meio da apropriação dos conhecimentos geográficos e da investigação científica, transformem seu local de vivências, ou seja o local de partida, o seu entorno escolar. Por isso, minha defesa por uma geografia que emancipe a partir do real, da práxis, que contemple todos os processos inerentes ao social de cada estudante.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017; 2018), os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento são assegurados por sete competências específicas de Geografia, que possibilitam a articulação horizontal e vertical entre áreas e níveis de ensino:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas;
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história;
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem;
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas;

5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza;

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Tais competências específicas, associadas às competências gerais da BNCC, mobilizam conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores que, articulados, possibilitam a formação humana integral e a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva (SANTA CATARINA, 2019, p. 403). Por meio delas o conhecimento ganha significado no cotidiano das nossas escolas e sua articulação vem ao encontro da premissa de integração dos currículos e movimentação das aprendizagens essenciais. No ensino de Geografia deve-se desenvolver a criticidade, a responsabilidade, a autonomia, respeitando-se e aprendendo com as diferenças, com as diversidades e com o ambiente, combatendo todo e qualquer tipo de discriminação.

A Geografia no Currículo do Território Catarinense incorpora a concepção da diversidade como princípio formativo e toma para si a discussão, sob a perspectiva geográfica, de temas e de conceitos que envolvem a sociodiversidade, os direitos humanos, os princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, direcionados à construção da cidadania local e global (SANTA CATARINA, 2019, p. 403). A geografia que se espera a partir do currículo é aquela que inspira, emancipa, forma cidadãos conscientes, proporciona evolução social, sem deixar de considerar todos os aspectos inerentes aos fazeres pedagógico e curricular. A Geografia no Currículo do Território Catarinense estrutura-se a partir da BNCC e, também, por uma parte diversificada que identifica, compreende e analisa aspectos socioculturais, físico-naturais e socioeconômicos específicos do Estado de Santa Catarina, de suas regiões e municípios.

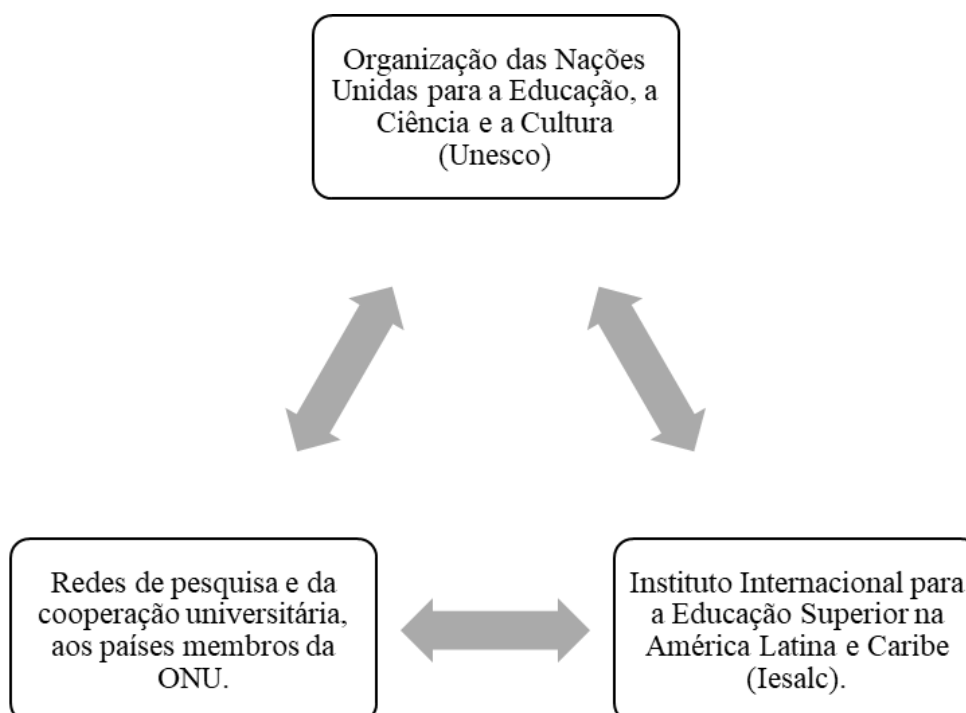
Por fim, rabiscando, desenhando, colorindo outras rotas, concluo que o documento, ao mesmo tempo que representa o nosso ponto de chegada, representa, também, o grande ponto de partida, pois referenciará o trabalho educacional por longos anos, tornando-se, assim, um documento vivo, que produz sentidos e significados para os estudantes de Santa Catarina. Por

uma cultura escolar de currículo na prática, nas escolas, que é onde a Educação acontece, na perspectiva de que se concretize, no Estado, uma educação pública de qualidade, em que defendo que o ensino de Geografia, a partir também do olhar e das escolhas epistemológicas atentas do professor, pode e deve transformar vidas.

5.3 INTERCONEXÕES DO NACIONAL AO TERRITÓRIO GLOBAL: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Chego a esse momento da viagem em diálogo com o território global, faço a escolha pela discussão de Políticas Públicas Curriculares e as perspectivas para a formação de professores em cenário internacional. Com isso, farei uma breve discussão sobre as diretrizes dos organismos multilaterais para a formação. Levo em consideração o contexto mundial e o movimento global dos documentos analisados como forma indicativa de subsidiar políticas públicas para a formação docente em âmbito internacional. A partir disso, serão apresentadas tessituras acerca das IES e como as políticas para tal formação de professores vem sendo pensadas e elaboradas. Pondero por um recorte temporal de documentos internacionais que foram produzidos a partir de 2015, por diferentes instituições. O texto que será apresentado nessa seção parte dos referenciais teóricos de Santos (2014a) e Morosini (2014; 2022).

Figura 29 – Documentos internacionais produzidos pela Unesco



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

Os documentos que irei apresentar foram elaborados pela Unesco, frutos do processo de monitoramento global do Marco de Ação do Fórum Mundial de Educação (2000) em Dakar, Senegal. Esse marco teve como temática central a Educação para Todos com uma agenda de compromissos coletivos estabelecidos pelos Estados-membros para o período 2000-2015, organizados a partir de seis objetivos. Foram realizados monitoramentos anuais acerca das respostas dadas pelos Estados, sociedade civil e comunidade internacional para o cumprimento dessa agenda global (MOROSINI, 2022). No relatório final, elaborado para subsidiar a realização do Fórum Mundial de Educação em Incheon, Coreia do Sul, foram apresentados os avanços, conquistas e recomendações para uma nova edição do Marco de Ação pós-2015.

O Relatório de Monitoramento dos contextos emergentes são configurações em construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas (MOROSINI, 2014). Quando observo essas ponderações acerca do monitoramento, entro em contato com os preceitos defendidos por Milton Santos que concebe que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 1996, p. 273). Para Santos, a importância de estudar os lugares reside na possibilidade de captar seus elementos centrais, suas virtudes locais de modo a compreender as possibilidades de interação com as ações solidárias hierárquicas. Com isso, o monitoramento defendido preconiza uma política pública que dialogue com diferentes contextos globais, a fim de contribuições que se respaldem para além de uma formação homogênea, mas que considerem os territórios que vivem em constante disputa, inclusive do ponto de vista de ditar as regras das diretrizes de formação permanente de professores.

Na América Latina, segundo Didriksson (2012), são caracterizados por um sistema de Educação Superior complexo, heterogêneo, segmentado socialmente, além da massificação da demanda social por Educação e uma forte presença da internacionalização. Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda Educação 2030 (UNESCO, 2015^a) apresentaram condicionantes que influenciam os contextos educacionais e que deverão ser “enfrentados pelos formuladores de políticas, como o ritmo rápido de mudanças das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a preocupação crescente com a sustentabilidade ambiental” (UNESCO, 2015^a, p. 1). A partir desse cenário e das previsões para as demandas que a Educação deverá responder nas próximas décadas pela “futura agenda global de desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2015b, p. 4), a proposta estabelece os paradigmas da Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015c) e a Agenda E2030, composta pela Declaração de Incheon (UNESCO, 2015d) e pelo Marco de Ação da

Educação (UNESCO, 2015d) para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esse objetivo prevê assegurar a Educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, tendo sido complementado pela publicação intitulada “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Objetivos de Aprendizagem” (UNESCO, 2017).

Em relação aos documentos emitidos pelo Instituto Internacional para a Educação na América Latina e Caribe (Iesalc), são resultados da Conferência Regional de Educação Superior (CRES), realizada em Córdoba (IESALC, 2018^a), e considerado o evento mais importante da América Latina e Caribe para esse nível de Educação. Sua terceira edição foi realizada na Argentina, no marco da comemoração do centenário da Reforma de Córdoba, reunindo diversos atores para discutir e apresentar um plano de ação para o sistema educativo do continente (MOROSINI, 2022). A formação de professores, embora não fosse um dos eixos propostos pelo evento, foi contemplado em um tópico específico no Plano de Ação CRES 2018-2028 (IESALC, 2018b). Eventos de grande prestígio internacional – como reuniões, encontros, e conferências – emitem instrumentos orientadores, os quais são considerados parâmetros a serem seguidos por seus participantes (MOROSINI, 2022). Cumpre abordar que esses textos servem para orientar os governos a direcionar políticas de formação permanente, partindo de conceitos globais/ universais, a fim de implementar diretrizes na que ancorem os Estados-Nação em uma mesma direção.

Maués (2021) corrobora com essa aceção e complementa que, a partir da globalização neoliberal, acentua-se a semelhança entre as reformas empreendidas no campo educacional no mundo todo, que acabam por constituir uma agenda global da Educação. Desse modo, é possível analisar criticamente que alguns organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Unesco exercem um papel de elaboradores de “[...] ‘políticas viajantes’ que constituem a Agenda Global; e as Redes Políticas têm sido os vetores da disseminação das ideias e das estratégias que devem conformar as políticas públicas” (MAUÉS, 2021, p. 187).

Santos (2004) faz pensar sob a ótica em que os governantes precisam priorizar a formação de professores, refletindo um projeto de cidadania da formação de educadores, em que as políticas precisam vislumbrar perspectivas dignas da existência, para se entender o mundo por meio de crenças, manifestações culturais e práticas sociopolíticas. Tais políticas são necessárias ao desenvolvimento de múltiplas dimensões na formação de professores que priorize um “[...] cidadão multidimensional. Onde cada dimensão se articula com as demais na

procura de um sentido para a vida. Isso é o que dele faz o indivíduo em busca do futuro, a partir de uma concepção de mundo social” (SANTOS, 1987, p. 42).

O sujeito antes de tudo é um cidadão, por isso, ele deve ser crítico deixando a passividade para ser atuante e transformador. Esse desejo de transformar possibilitou o desenvolvimento simbólico de comunicação, por meio da convivência ajudou a se desenvolver, buscando uma nova maneira de agir, construindo e transformando a sociedade na qual está inserido. Não pode ser diferente quando se pensa em uma formação de professores que rompa com uma fragmentação internacional. São necessários desafios únicos para que o diálogo de fato aconteça nesses documentos e movimentos em prol da Educação, construindo-se aquilo que se espera de uma agenda global. Para Akkari (2017, p. 938), a Agenda Global da Educação é o resultado do trabalho conjunto das organizações internacionais influentes no setor e apresenta “[...] a onipresença de uma concepção neoliberal da Educação, embora o componente humanista não tenha desaparecido completamente”.

Embora as concepções sobre o papel da Educação no processo da globalização neoliberal caminhem para o sentido de uma agenda global, Maués (2021) aponta que existem diferenças, às vezes um tanto quanto sutis, mas importantes a serem consideradas entre as várias acepções desse fenômeno mundial. As políticas de formação, sob a ótica internacional, permitem considerar que seja necessário conceber uma agenda que respalde as necessidades da profissão docente. Akkari (2017, p. 954) considera que um debate sobre a Agenda E2030 poderia ser favorável ao Brasil, pois “[...] seria uma oportunidade para os atores da Educação do país discutirem e se apropriarem das orientações mais adequadas para o contexto do país”.

Olhar para a formação requer pensar em uma “[...] *educación para el desarrollo humano sostenible, la educación en valores y en ciudadanía responsable, la educación para el desarrollo del pensamiento complejo y para la autoformación en la sociedad de la información y del conocimiento*” (IMBERNÓN, 2006, p. 5)³². Os processos educacionais, não podem estar dissociados das aprendizagens essenciais do espaço educativo e da pauta social de ensino e aprendizagem. A Educação para a Cidadania Global (ECG) vislumbra formações inicial e permanente, que possibilitem uma educação de cidadania global, promovendo estratégias de qualificação dos professores em países em desenvolvimento. Para tanto, é imprescindível “revisar, analisar e melhorar a qualidade da formação de professores (inicial e continuada) e

³² “[...] educação para o desenvolvimento humano sustentável, educação em valores e cidadania responsável, educação para o desenvolvimento do pensamento complexo e para a autoformação na sociedade da informação e do conhecimento” (Tradução do autor).

oferecer a todos os professores uma Educação inicial de qualidade, além de desenvolvimento profissional e apoio contínuos” (UNESCO, 2015c, p. 25).

Esse contexto social de formação de educadores, resultado do rompimento com um modelo de sociedade capitalista marcado pela concentração de renda e pela cultura globalizada, manifesta as contradições e as ambivalências que exigem novos desafios para a Educação, ao mesmo tempo em que transforma radicalmente as relações de trabalho, bem como demandam mudanças nas políticas educacionais. Esse é um momento, conforme Sacristán (2007, p. 15), no qual “[...] a educação vê-se obrigada a repensar suas metas e revisar seus conteúdos”. Entretanto, a sociedade é uma realidade construída historicamente e, por vezes, bastante contraditória. Nesse sentido, a relação que se estabelece entre meio social, educação e cidadania vem assumindo, em tempos de globalização, um papel cada vez mais importante e desafiador. Isso significa dizer que a sociedade não é uma construção natural, mas produzida historicamente, que deve romper com o espírito do individualismo e criar uma rede de formação de professores, que dialogue e busque condições de equidade de ordem internacional.

Construir essas relações, baseadas a partir dos princípios de solidariedade, sempre foi um desejo de Milton Santos. Ele propunha uma revisão da globalização, que deveria ser “mais humana”, sem descartar a base técnica que sustenta a globalização econômica e financeira: “a materialidade que o mundo da globalização está recriando permite um uso radicalmente diferente daquele que era o da base material da industrialização e do imperialismo” (SANTOS *et al.*, 2000, p. 164). Enfim, queria um mundo diferente. Sua visão otimista do futuro é expressa no trecho:

Não cabe, todavia, perder a esperança, porque os progressos técnicos [...] bastariam para produzir muito mais alimentos do que a população atual necessita e, aplicados à medicina, reduziriam drasticamente as doenças e a mortalidade. Um mundo solidário produzirá muitos empregos, ampliando um intercâmbio pacífico entre os povos e eliminando a belicosidade do processo competitivo, que todos os dias reduz a mão-de-obra. É possível pensar na realização de um mundo de bem-estar, onde os homens serão mais felizes, um outro tipo de globalização, uma globalização que pense em um projeto nação, onde a educação seja sua principal pauta (SANTOS, 2002, p. 80).

O Marco de Ação da Educação (UNESCO, 2015^a) explicita a necessidade de garantir que os currículos e os programas sejam de alta qualidade e incluam habilidades relativas ao trabalho docente, empreendedorismo, além do uso das tecnologias da informação e de comunicação (TIC). Os ODS (UNESCO, 2017) trazem como contribuição a abordagem da instituição global e pedagogias transformadoras orientadas para a ação, que, segundo o

documento, são fatores essenciais com vistas à qualidade da formação. Nas diretrizes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), se preconiza um programa de formação de professores que deve contemplar módulos no currículo, entre os quais se destacam:

Conceitos básicos de desenvolvimento sustentável em uma perspectiva local, nacional e internacional; conceitos de EDS em uma perspectiva local, nacional e internacional; visões disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares dos principais exemplos de desafios da sustentabilidade; trabalho orientado para projeto sobre problemas específicos de importância local, nacional e global, em cooperação com instituições de Educação e outros parceiros (locais); análise baseada em pesquisa de processos de organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da agenda E2030; EDS em diferentes contextos de aprendizagem (como escolas, faculdades ou instituições de Ensino não formal); experiências práticas com abordagens de EDS e sua reflexão crítica (UNESCO, 2017, p. 52).

Para a Unesco (2017, p. 51), “os educadores são poderosos agentes de mudança que podem oferecer a resposta educativa necessária para alcançar os ODS”. A fim de promover as competências necessárias para uma EDS, se tensiona que os ODS sejam incorporados nos processos de formação inicial e continuada de professores. O professor deve ser mediador no processo de aprendizagem, sendo um facilitador entre o conhecimento trazido pelo estudante e a construção de novos conhecimentos, colocando desafios que os provoquem, em prol da transformação.

É preciso ouvir, observar e reconsiderar o processo de desenvolvimento do estudante. Refletindo sobre a sua própria prática, recriando quando necessário, sendo flexível, trabalhando a partir dos conflitos, procurando caminhos para resolvê-los, propiciando aberturas e oferecendo ferramentas para que o estudante possa ser ele mesmo, descobrir-se e se expressar. Percebe-se que o currículo para a formação de professores é um ponto de convergência em todos os documentos apresentados nessa seção. As competências e os conhecimentos docentes são considerados, “[...] essenciais para a reestruturação de processos educativos e instituições de ensino rumo à sustentabilidade” (UNESCO, 2017, p. 51). Desse modo, a EDS pode contemplar “[...] disciplinas das matérias, didática das matérias, ciências da Educação e estudos orientados para a prática devem incluir princípios da metodologia e conhecimento das matérias [...]” (UNESCO, 2017, p. 51).

A sensibilidade deve existir para incluir a forma singular de cada sujeito, promovendo situações de aprendizagem. É necessária, também, a capacidade para trabalhar com a diferença, a diversidade. O estudante deve estar incluso na escola, onde terá oportunidade de conhecer a vida humana em todas as suas dimensões e desafios, pois, quanto mais interagem com situações

diferenciadas, mais adquirem o conhecimento de mundo com todas as suas diversidades, conforme preconizam as habilidades e competências dos relatórios da Unesco. Dessa forma, a intenção é construir um cidadão que participe de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, ampliando a sua formação, intensificando relações com o seu mundo interior e exterior. O estudante é concebido como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo relações desafiadoras e significativas com o mundo a ser conhecido.

Segundo Morosini (2022, p. 824), nos contextos latino-americano e caribenho, conforme preconizado pela Declaração da CRES (2018), em todos os níveis dos sistemas educativos as políticas de formação de professores devem ser interculturais bilíngues, buscando “promover e facilitar a aprendizagem das línguas dos povos indígenas e afrodescendentes e seu uso efetivo nas práticas de docência, pesquisa e extensão” (IESALC, 2018^a, p. 8). Assim, para que aconteçam transformações no sistema universitário regional/ local, foi elaborado o Plano de Ação Cres (Plancre), com objetivo de orientar o planejamento e as políticas de Educação Superior das IES, dos governos e dos Organismos Internacionais na América Latina e Caribe, à luz dos ODS.

Maués (2021, p. 210) elucida que:

As políticas públicas educacionais nacionais, com as devidas mediações, passam a ser elaboradas baseadas nos objetivos e metas da Agenda Global da Educação, cujo objetivo principal é garantir ao capital que realize o circuito que promova a acumulação por meio da formação do capital humano. Por isso, é importante estabelecer essas relações entre as finalidades dessa agenda, elaborada pelos representantes da globalização neoliberal, e o que é apresentado como demanda da sociedade. A falta dessa ligação torna as análises ingênuas e desprovidas de caráter político, responsabilizando apenas o mensageiro (que também não é inocente), que é o governo de plantão, pela aprovação e implantação de determinadas medidas.

A formação docente deve ser instituída por meio de “*políticas y programas de acción afirmativa que alienten la matriculación de estudiantes en las carreras de formación docente*” (IESALC, 2018b, p. 43). Isto se dará mediante a garantia de “[...] *propuestas formativas innovadoras que preparen, motiven y empoderen a los docentes y directivos de todos los niveles educativos para los desafíos y oportunidades que presenta la enseñanza en el siglo XXI, en atención a los ODS*” (IESALC, 2018b, p. 96)³³. O referido documento ainda menciona que

³³ “[...] propostas de formação inovadoras que preparam, motivam e capacitam professores e gestores em todos os níveis de ensino para os desafios e oportunidades apresentadas pela docência no século XXI, em resposta aos ODS” (Tradução do autor).

deva ser garantida a participação de “[...] 70% de los docentes del sistema educativo en la formación continua y de postgrado, en modalidad presencial o virtual, para trabajar en contexto complejos” (IESALC, 2018b, p. 98)³⁴. Toda essa articulação constitui-se não só a qualificação, mas, também, o desenvolvimento profissional docente. Promovendo espaços de ordem democrática, solidária, em constante interação, possibilita-se a humanização e a conscientização, envolvendo ao comprometimento no processo de transformação social e cultural de um projeto de nação para todos.

Nessa mesma perspectiva, pode-se afirmar que o sujeito não se desenvolve sozinho. Vygotsky (1999) afirma que desenvolvimento e aprendizagem se estabelecem na relação com o Outro, a partir do contexto em que está inserido. Com isso, todo o conhecimento, promovido por uma educação permanente, não ocorre de forma linear, necessitando da interação com o meio e com os pares para que o conhecimento seja mediado. Conforme destaca Leontiev (1983 [1978], 321), “o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes”. Dessa forma, compreende-se que o professor, assim como o estudante, aprende como sujeito que permite avançar para além de conteúdos pragmáticos, à medida que se relaciona com o Outro e destaca-se em sua singularidade, atribuindo significação àquilo que internaliza, por meio de diferentes políticas públicas que orientam o seu trabalho do local ao global.

Em complemento a essa premissa, esses documentos apontam que os currículos dos programas de formação de professores devem incorporar “[...] contenidos, saberes, cosmovisiones, modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje de los pueblos indígenas, desde em enfoque transversal, em las IES de América Latina y el Caribe” (IESALC, 2018b, p. 99)³⁵. Isso significa dizer que a ênfase dos programas de formação de professores na América Latina e Caribe devem ser pautados do campo local, respeitando-se as particularidades de onde ocorrem os processos de formação, ampliando o olhar docente. A formação como estratégia no âmbito das políticas educacionais precisa ser revista de forma urgente. Soriano (2018) aponta que internacionalizar a formação docente é um meio para a busca da qualidade e de extrema relevância para um projeto de desenvolvimento de professores na sociedade global/local. Todavia, além de consolidar a natureza pública da Educação como direito e base para

³⁴ “[...] 70% dos professores do sistema educacional em formação continuada e pós-graduada, na modalidade presencial ou virtual, para atuar em contextos complexos” (Tradução do autor).

³⁵ “[...] conteúdo, conhecimento, visões de mundo, modos de produção de conhecimento e formas de aprendizagem dos povos indígenas, a partir de uma abordagem transversal, nas IES da América Latina e Caribe” (Tradução do autor).

sociedades justas e iguais, é essencial que o plano de ação para as próximas décadas integre efetivamente a internacionalização na formação de professores como fator determinante para a mudança educacional.

As diretrizes emanadas pelos organismos internacionais precisam se transformar em legislação, pois “na prática poucas são assumidas por todos os estados e municípios do país, servindo muito mais para colocar na vitrine as medidas que o governo estaria tomando” (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 714). A partir das análises realizadas, em consonância com diferentes autores, pode-se concluir que as políticas e os programas de formação de professores precisam contribuir para a valorização profissional, constituindo-se como prioridade das IES e dos Estados-Nação. Não se pode deixar de relacionar as políticas e o currículo de ensino de Geografia, a partir da formação docente. O próximo capítulo tem papel fundamental na estrutura teórica da tese, pois apresenta conceitos teóricos que emergem do campo do ensino com as categorias práxis pedagógica e política curricular. Além disso, faz uma retomada da historicidade e, por fim, relaciona de forma dialógica com o objeto de investigação central: a formação permanente de professores e professores formadores de Geografia.

CAPÍTULO VI

POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

“A escola será cada vez melhor, na medida em que cada ser se comportar como colega, como amigo, como irmão.”
(FREIRE, 2014, p. 39)

Figura 30 – Mapa antigo da América do Sul, [s.d.]



Fonte: Mapas Antigos Am. Latina. Disponível em: <mapas-antigos-am-latina-50x42cm/dp/9C9805>. Acesso em: 08 out. 2020.

Este capítulo objetiva fazer a análise de algumas políticas públicas, dos currículos e da importância dos processos de formação permanente e das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Geografia, globalmente. Não deixo de situar o ponto médio do globo, enfatizando a América Latina como centro do mapa. É por essa razão que início o capítulo com a imagem do mapa acima.

Faço a divisão do seu escopo teórico em três eixos: uma discussão sobre a importância do espaço das Ciências Humanas na elaboração das políticas públicas para a formação

permanente docente. Na sequência, apresento uma seção sobre formação permanente de professores, na qual problematizo que essa deva ser um espaço de diálogo, com a presença de teorias e epistemologias claras para orientar as ações docentes e, por fim, apresento um olhar sobre o poder dos currículos quanto às orientações nas matrizes curriculares do ensino de Geografia, além de um breve histórico sobre o componente.

Destaco, ainda, que o presente capítulo compõe a âncora de nosso navio, fixando-se em conceitos de relevância para o estudo e em posição central na feitura do mapa da tese. Com isso, reflito que a formação é inerente ao sujeito histórico-social, pois faz parte do cotidiano do professor. Afinal, segundo Freire (2001), ela nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende, sempre, de esforço individual, a fim de melhorar o desempenho pessoal e profissional.

6.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE

A educação é desafiadora, pois implica em questões inerentes ao espaço social já construído e perpassa os conhecimentos futuros para além dos muros escolares. É nesse sentido que o processo educacional passa a ser visto, como um meio de construção humana e social que considera o saber existente, necessitando, constantemente, de ressignificação da prática para construir saberes resistentes que desafiem todas as áreas de conhecimento das Ciências Humanas.

Tomando como ponto de partida a discussão sobre a formação permanente de professores nas Ciências Humanas, em específico no componente curricular Geografia, abordo a sua importância para a ação educativa e o desenvolvimento da prática pedagógica. Contemplo, ainda, o pensamento que tal processo de formação pode proporcionar ao professor, com os embasamentos necessários que auxiliem no desenvolvimento de suas práticas cotidianas, bem como na importância do reconhecimento da área para a construção da aprendizagem. Hobold e Matos (2010) entendem que a formação permanente é um processo que perpassa a vida profissional dos professores e está presente tanto nos espaços formais de aprendizagem, quanto nas experiências reflexivas decorrentes das atividades profissionais docentes.

Chizzotti (2016) compreende que as ciências humanas no mundo moderno são desafiadoras, pois propõem caminhos propícios aos questionamentos humanos e ao passar por crises e mudanças, assim como em tempos e conturbados, é obrigada a mobilizar forças da inteligência e a criar energias de ação possíveis de reinventar, de forma continuada, a história,

proporcionando novos caminhos revelados e esperançosos. Neste sentido, compreende-se a importância das Ciências Humanas para a Educação a contemplar os saberes e construção social por meio de “[...] fundamentos científicos de estudos culturais, históricos e sociais e, progressivamente, reconhecer a História, a Sociologia, a Geografia, a Antropologia, a Pedagogia e a Psicologia, como disciplinas científicas e acadêmicas (CHIZZOTTI, 2016, p. 1562).

O espaço das Ciências Humanas passa, assim, a ser considerado em sua importância para o desenvolvimento social, destacando-se, ainda, o conhecimento por disciplinas e mostrando-se as vivências de sujeitos que marcaram o espaço e o tempo por meio de experiências fundamentais para análises futuras. Ainda de acordo com Chizzotti (2016), a Ciência extrai da concepção da Física o pressuposto que a realidade é composta por “objetos ou coisas” determinados, independentes ao espaço-tempo e podem ser reproduzidas em qualquer tempo e espaço. Assim sendo, o mundo tem uma existência real, reconhecível como um dado empírico e independente da experiência humana.

O conhecimento construído ao longo da história, assim como os primeiros registros da existência do mundo, bem como suas diversas teorias, tornam-se essenciais no âmbito das ciências educacionais e necessitam ser estudadas e compreendidas por todos os sujeitos, pois é a história dos seres humanos, são suas contribuições construídas ao longo do tempo que resultaram em modificações cruciais, podendo servir de base para novos estudos, novas pesquisas e, por fim, novos conhecimentos.

As disciplinas formadas a partir da área das Ciências Humanas, em especial, a Geografia, têm a sua importância concretizada a partir da compreensão sobre a transformação que ocorre no mundo desde a sua existência e, principalmente, a participação humana nesse processo. Olhar para as Ciências Humanas e compreendê-la para além do conteúdo disciplinar curricular que se tem que trabalhar em sala de aula, requer olhar para o espaço da formação permanente, assim como para as políticas públicas, pois essa tríade torna-se fundamental à ação e transformação no processo educacional. As Ciências Humanas, assim como a formação permanente docente, necessitam de políticas públicas que visem a sua propagação de modo qualitativo, ou seja, que os amparos legal e operacional no âmbito da Educação ocorram de modo que os documentos oficiais sejam elaborados com/ para mudanças que façam real sentido no espaço da escola, de acordo com a realidade a que pertence.

Moreira (2016, p. 92; *italico no original*) compreende que:

Definir política pública implica levar em consideração a contribuição de várias disciplinas ao campo, e, independentemente da sua vinculação primordial à ciência política, reconhecer a multidisciplinaridade que o caracteriza. Integrado também por teorias da sociologia e da economia, constitui objeto de interesse de gestores e pesquisadores de diversas áreas, incluindo o planejamento e as ciências sociais aplicadas. Implica, ainda, focalizar os embates entre grupos de interesses e em torno de diferentes ideias, sem perder de vista *o lócus* onde esses enfrentamentos acontecem. Trata-se de um domínio que, apesar de já contar com algumas teorias e modelos, recebe contribuições variadas e necessárias à compreensão de seus impactos na sociedade e das inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Considerar a contribuição das disciplinas é reconhecer sua participação para o mundo, seja qual for a área do conhecimento e o vínculo com as políticas públicas, a sua interferência e o impacto social podem gerar importantes transformações, influenciando ou limitando o desenvolvimento educacional. Moreira (2016) entende que existem diversos problemas analíticos encontrados pelos pesquisadores de diferentes áreas, dentre as quais, a Educação. Partindo do viés educacional, considera que as dificuldades se encontram em campos conceituais e metodológicos, ao pouco tempo de existência de programas de pós-graduação em Educação, linhas de pesquisas e, não obstante, o número de publicações e a constituição de redes de pesquisadores sobre o tema.

Um dos desafios citados pela autora são os modelos criados por políticas públicas e que, por vezes, acabam sendo padronizados em outras áreas. Dessa forma, as políticas educacionais passam a seguir linhas e metodologias divergentes ao que se pretende para a área educacional.

Em tal perspectiva, Dale (2004, p. 441) entende que:

As “políticas educativas”, o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitados pelas “políticas educativas”, pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do conseqüente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo.

Nesse contexto, as políticas educacionais podem ser um marco regulador. Dale (2004) compreende, de forma crítica, que se tornam quadros regulatórios nacionais, que moldam e delimitam ações, em maior ou menor medida, por forças político-econômicas. Tais influências por vias indiretas sobre o Estado, faz inferência ao modo de regulação aliado a interesses de globalização. Portanto, os sistemas educativos educacionais passam a ser inseridos em componentes estabelecidos pela “economia política global e não como problemas localmente percebidos” (DALE, 2004, p. 441).

Embora a aplicabilidade das políticas públicas educacionais, por vezes, perpassasse por interesses e domínios que nem sempre condizem com os anseios reais, admitindo-se suas especificidades, tornam-se fundamentais para o reconhecimento das Ciências Humanas em todos os espaços relacionados à Educação, incluindo a formação permanente de professores. Não se pode negar que, mesmo com o desenvolvimento a passos lentos, existam possibilidades de abordagens por meio de estudos e pesquisas que possibilitem ampliar o conhecimento, tão importante para o campo educacional. A discussão sobre perspectivas epistemológicas e teóricas que regem um sistema educacional por meio de documentos oficiais necessita ser elaborada com/ para os professores de acordo com a realidade escolar, tornando-se fundamental, nesse processo, considerar as Ciências Humanas como área que contempla o conhecimento inerente ao meio social, inserido, também, no espaço da formação de professores.

Gatti (2008) considera que ao longo da trajetória educacional brasileira surgiram motivos que provocaram o fomento da formação permanente de professores, apontando, ainda, que tais considerações têm base na história das condições em que a sociedade se desenvolveu, como os desafios surgidos nos currículos, bem como as dificuldades encontradas por todo o espaço escolar, desde a ação dos gestores até a prática docente em seu cotidiano. A autora complementa, ainda, que apesar das lutas constantes dos professores e demais profissionais que conhecem o “chão da escola”, das políticas públicas educacionais e programas implementados, ainda existem lacunas que precisam ser revistas e sanadas.

A busca contínua por meios que possibilitassem a transformação da prática, estudos e espaços que proporcionassem momentos de reflexão, diálogo e troca de experiências tornaram-se, ao longo da história, processos fundantes para provocação da transformação da prática docente. Os cursos de formação continuada e permanente passaram a ter grande relevância para o aprimoramento e qualificação da prática.

Repensar a formação permanente do professor, a partir da análise da prática, tem-se revelado importante por dar visibilidade aos saberes docentes. No exercício educacional, o professor também deve assumir o papel de protagonista, pois mobiliza e desenvolve saberes específicos, constrói e repensa criticamente sua prática, de forma constante. O fato de buscar novos sentidos à prática docente, faz parte de um movimento dialético, que deve ocorrer na profissão. Tardif (2012) entende a prática docente como um espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores. Freire (2011) afirma, por sua vez, que a formação permanente de professores é um momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, a ação reflexiva destaca a força da experiência docente no cotidiano escolar,

sabendo-se que esse exercício é ponto fundante para o aprimoramento das ações desencadeadas no processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, cabe apontar que a formação inicial, somada à experiência do cotidiano, é ponto central para enfrentar os inúmeros desafios da profissão. Os momentos de formação permanente precisam, pois, superar a fragmentação de conhecimentos que, muitas vezes, não trata da práxis, mas limita-se tão somente ao campo dos “queixumes” da Educação, e de experiências malsucedidas em sala de aula, abordando, muitas vezes, a indisciplina discente. Esse espaço pode e deve servir como oportunidade de compartilhar experiências, repensar a escola, e lançar ideias de como superar o “etapismo” escolar.

As etapas da formação permanente, muitas vezes, são percebidas como fragmentadas e simplificadas, o conhecimento em si nem sempre é produto histórico, em que a partilha do saber se torna irrelevante. Nóvoa (2009, p. 3) entende que “através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva [...]. A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas”. A formação acadêmica é importante no processo de aperfeiçoamento do docente, mas não é suficiente e, por isso, a importância da formação permanente articulada aos desafios do cotidiano escolar.

A ação docente não pode acontecer sem instrumentalização reflexiva, o professor, em seu processo de aperfeiçoamento contínuo, deve se construir ciente de possíveis mudanças na prática pedagógica, bem como da busca pelos saberes docentes para que torne seu trabalho mais produtivo. É preciso humildade para aprender e ensinar e, a esse respeito, Hobold e Matos (2010, p. 331), afirmam que:

As características de responsabilidade, comprometimento, atualização, pesquisa, dedicação, respeito, interação com os alunos, dentre tantos outros aspectos relevantes, sempre calcaram a atuação do professor. É justamente essa postura que faz com que ele busque novos recursos de comunicação e informação, instrumentalizando sua prática docente.

Gatti (2008) defende que todos os cursos realizados após a formação inicial, assim como atividades, reuniões pedagógicas, encontros de estudos, seminários, cursos diversos oferecidos pelas secretarias de educação, dentre outros, presenciais ou à distância, são considerados como formação continuada. Contudo, a autora indica que não se tem uma definição pré-estabelecida sobre formação continuada, pois muitos cursos realizados, mesmo

que não proporcionem troca de experiências, acabam, por sua vez, sendo procurados pelo fato de emitirem certificação de horas cumpridas.

A mesma autora ainda afirma que:

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores (GATTI, 2008, p. 60-61).

Conforme a autora, tal preocupação apresentou-se por parte de alguns administradores públicos que perceberam na implantação de programas de formação continuada e permanente para professores, desafios a serem cumpridos quanto à qualidade dos cursos oferecidos. Ao implantar tais medidas para a sua execução, atentou-se para a tomada de medidas que visassem a garantir certa veracidade e credibilidade aos programas. Gatti (2008) enfatiza, ainda, a importância de se estabelecer alguns critérios, como em editais e resoluções para viabilizar a responsabilização pelos trabalhos, investindo, principalmente, em avaliações externas para acompanhar as ações formativas e seu andamento.

Tais reflexões tornam-se pertinentes uma vez que formação permanente de professores necessita ser encarada como momento de aprendizagem. Ao promover a reflexão e a transformação da prática docente, precisa ser entendida como estudos que vão além da certificação, desconsiderando o processo de formação como um cumprimento por necessidade de acúmulo de horas. Esse processo de busca constante compete à continuidade de estudos por meio de espaços que possibilitem a teoria, a prática e o diálogo, a partir da interação.

Refletir sobre a definição de formação permanente em lugar de continuada é importante para pensar sobre o sentido que esta representa para o professor, ainda, para resgatar a trajetória educacional, conforme suas necessidades. Isso significa, também que pensar em políticas públicas educacionais e formação docente requer atenção especial, uma vez que para Gatti (2008, p. 68; *italico no original*):

A legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas

não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas.

No que concerne à área das Ciências Humanas, mais especificamente ao campo da Geografia, faz-se necessária a adoção de uma política pública educacional que contemple as reais dimensões territoriais existentes no Brasil. Não cabe a um país com uma vasta dimensão de território, diversidade cultural e desigualdades sociais criar e unificar legislações homogêneas. Para tanto, as políticas públicas educacionais precisam estar relacionadas a esse processo, subsidiando, por meio de recursos diversos, a continuidade da aprendizagem que faça sentido para o estudante.

Nóvoa (2017, p. 1.111) entende que o primeiro passo para a mudança é reconhecer a existência de um problema e questiona: “Para quem defende que as estruturas atuais de formação de professores são adequadas e que o “problema” é a falta de apoio, de condições ou de recursos, a mudança não se faz necessária”. Existem, atualmente, muitas perspectivas de mudanças e, diante do cenário em que se está vivendo, o autor alerta ser preciso repensar a prática com coragem e ousadia e, se assim não for feito, tendências nefastas de desregulação e privatização podem prevalecer, pois a formação de professores é um problema político e não apenas de ordem técnica ou institucional.

Cabe dizer que a formação acadêmica é importante no processo de aperfeiçoamento do docente, mas não é suficiente. A profissão docente, assim como a prática pedagógica, é atividade que aperfeiçoa o trabalho do professor a partir do contato direto com o “chão da sala de aula”. No entanto, não basta para a formação, obter somente a teoria, assim como não faz sentido ter somente a prática, uma vez que ambas são indissociáveis.

Nóvoa (2009, p. 3):

[...] coloca que ambos fazem parte de uma mesma realidade e um mesmo objetivo em que eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como um objeto de reflexão, como objeto de análise.

A formação permanente de professores contribui de forma significativa para a construção do trabalho docente e sua prática cotidiana. O professor necessita estar em busca constante pelo conhecimento de forma questionadora. Esse movimento faz com que ele se mantenha em contato contínuo com pesquisas e estudos, repensando sua prática, visando sempre ao aprendizado dos estudantes. Nóvoa (2017, p. 1.113) ainda traz algumas perguntas: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?”.

Ao levantar tais questionamentos, o autor cita três deslocções necessárias, sendo a primeira, a valorização do *continuum* profissional, ou seja, pensar a formação inicial em relação à inserção profissional e à formação permanente de modo indissociável. Nas três deslocções, entende-se que os programas e as políticas educacionais precisam ser coerentes, visando à preparação da profissão docente, não somente na formação inicial, mas que priorize a continuidade após a inserção na profissão docente, de forma permanente, pois somente a formação inicial não dá conta de suprir as necessidades educacionais, assim como os desafios cotidianos da escola.

A formação permanente de professores, nesse processo, torna-se imprescindível no que tange ao amparo profissional, com espaço de estudo, reflexão e troca de experiências, ainda, para que se conheçam as minúcias da sala de aula, sem perder o foco da valorização humana e integral do sujeito histórico-social. As “experiências, influências, vivências, testemunhos que, somados, processados e intercambiados, tanto no plano individual, quanto no coletivo, podem gerar movimentos formativos” (CHAIGAR, 2008, p. 89). Diante disso, é importante destacar a proposição de que as Ciências Humanas na Educação Básica têm papel fundamental, levando-se em consideração a formação crítica dos estudantes. Voltar o olhar para o espaço da formação permanente, em especial do ensino de Geografia no âmbito das Ciências Humanas, no que tange às políticas públicas, é de suma importância para superar a fragmentação de conteúdos, bem como avançar em pesquisas que tratem das limitações dos documentos no campo escolar.

Chaigar (2008) comenta, também, que esses momentos permitem identificar um movimento de valorização da profissão professor na instituição onde o processo se desenvolve. Ao mesmo tempo, assume o compromisso com uma educação/ formação focada na transformação social, sem deixar de lado processos de formação permanente. Assim, passa a ser um momento plural, de troca de saberes, de aperfeiçoamento, no qual o professor tem a oportunidade de reavaliar sua prática no coletivo, realizando uma reflexão sobre o cotidiano escolar.

6.2 FORMAÇÃO PERMANENTE EM GEOGRAFIA PARA PROFESSORES: UM ESPAÇO DE DIÁLOGO E PRÁXIS DOCENTE

O espaço que a formação permanente representa na atividade docente é de extrema relevância, pois o professor carrega consigo uma história e, com ela, diferentes saberes desenvolvidos que antecedem sua atuação no campo escolar. Nesta seção, discutirei alguns

pontos sobre os momentos de formação permanente, da visão teórica à prática; e como isso compõe o percurso formativo de um profissional do ensino de Geografia, por meio do diálogo e da ação. Nóvoa (1995) nos apresenta três dimensões relacionadas à formação de professores: o desenvolvimento pessoal, o profissional e o organizacional. O desenvolvimento pessoal implica na produção da vida profissional e o significado que passa a ter dentro de uma perspectiva reflexiva, “permitindo aos professores apropriarem-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25).

O desenvolvimento profissional, segundo o autor, compete à profissão docente e às práticas de formação que devem, contudo, considerar os saberes existentes e suas experiências como professor. Tal perspectiva envolve uma visão teórico-conceitual e objetiva apropriar-se de saberes que fundamentam o exercício da docência. Ao desenvolvimento profissional, compete, ainda, tomar como referência as dimensões coletivas, contribuindo para a “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p. 27).

A terceira dimensão condiz com o desenvolvimento organizacional, ou seja, a escola, e como essa é produzida. O espaço necessita ser compreendido como um lugar em que o trabalho docente e as demais atividades desenvolvidas tenham um único propósito educativo. A formação organizacional abarca aspectos inerentes ao contexto em que a escola se encontra inserida e precisa considerá-la como um território em que a intervenção do professor faça sentido para a vida do estudante. A partir da compreensão do papel do professor e de sua importância, passa a conceber-se como produtor da profissão docente, transformando a sua prática e, também, o contexto escolar.

Nesse sentido, a formação e seu processo precisam contemplar as três dimensões mencionadas e considerar que, para se concretizarem, é preciso envolver a pessoa do educador, a profissão e o seu desenvolvimento, atribuídos aos saberes e experiências construídos ao longo da trajetória profissional e, ainda, o contexto de trabalho no qual está inserido. Considerando-se os aspectos relacionados, torna-se importante evidenciar a formação permanente de professores como algo que não ocorre dissociado do início da formação docente às práticas e aos contextos sociais. O professor, no início de suas formações acadêmica e profissional, carrega consigo saberes de vida que implicam em seu fazer pedagógico, pois não se pode desconsiderar as experiências pré-existentes. No entanto, o que se torna imprescindível é o processo crítico-reflexivo que se faz necessário para o aprimoramento contínuo da prática docente.

Destaca-se, ainda, que o aprimoramento da prática pedagógica se faz, também, por meio da busca constante pelo conhecimento. Diante disso, aponta-se a necessidade da procura por cursos de formação docente, de modo que seja vista e compreendida como um processo permanente de ressignificação da prática e não apenas para a acumulação de horas e certificação.

Nóvoa (1992, p. 13) entende que,

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se um processo de relações ao saber e ao conhecimento.

A formação permanente, nesse processo, precisa estar em consonância com o contexto escolar e o trabalho docente. Se faz necessário considerar a escola como espaço de formação, território a ser explorado e construído democraticamente, priorizando o diálogo, a troca de experiências e o repensar do fazer pedagógico. A análise perpassa os conteúdos curriculares e abrange aspectos de âmbito social, exigindo que o professor reflita acerca de sua própria formação, tomando consciência do impacto de sua ação docente. O espaço escolar, nesse sentido, passa a ser compreendido como lócus de conhecimento, pois contempla diversos saberes e experiências que devem ser considerados nos estudos proporcionados pela formação permanente, possibilitando a reflexão sobre a ação.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2011), Paulo Freire trata do compromisso político com a prática de ensino na insistência em dismantelar a opressão existente sobre as massas populares e enfatiza a necessidade da busca constante pelo conhecimento, com o intuito de manifestar a consciência e a visão críticas das classes populares. Freire (2001) chama a atenção para os oprimidos, considerados por ele, aqueles cuja palavra foi negada, sem o direito à liberdade que, segundo o autor, condiz com a prática educativa, possibilitando ampliar a participação crítica e social, desvinculando da realidade domesticadora por meio da práxis autêntica, sendo possível fazê-lo por meio da reflexão e da ação. Compreende, ainda, que “a práxis, porém, é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2011, p. 42). Esse pensar percebe a realidade como um processo que necessita de transformação, de modo que implica no fazer pedagógico e busca constante pelo conhecimento.

Refletir sobre a ação docente durante a realização da prática pedagógica exige olhar para o momento, olhar para si, olhar o todo. Como um instrumento de aprendizagem do professor,

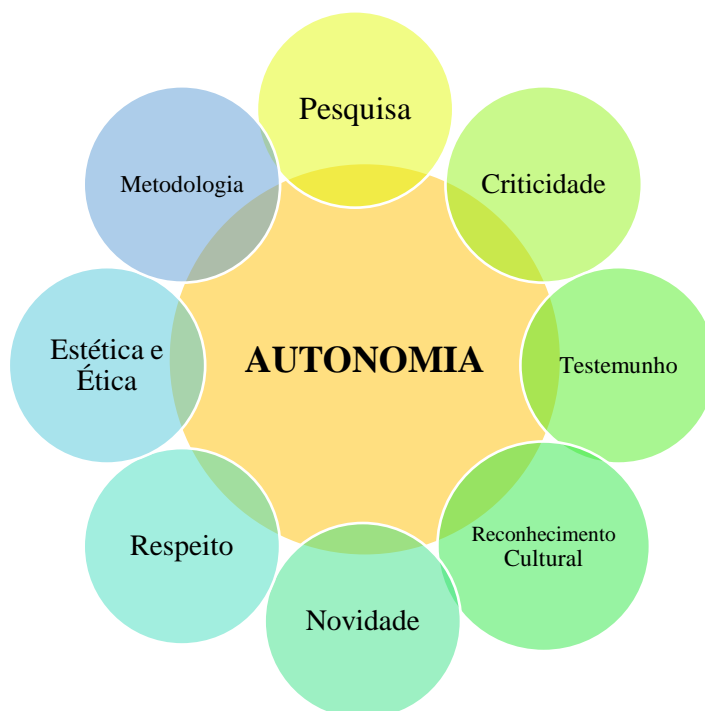
suas vivências e experiências, devem, em consonância, teorizar, conceituar e dar significado ao que acontece no dia a dia em sala de aula. A prática precisa ter significado não só para o exercício docente, mas para o sujeito/ estudante que fará parte dela, como o centro do pensar da ação. Com isso, a postura atenta, comprometida e reflexiva do docente não requer apenas o saber fazer, mas, sim, que o profissional da Educação observe sua prática de tal forma que seja capaz de explicar conscientemente suas decisões, a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. A ação é indissociável da reflexão. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão crítica (FREIRE, 1993, p. 40).

A concepção de formação permanente para Freire é resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Para ele, o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão por meio do movimento permanente de “ser mais”:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas, ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2014, p. 20)

Freire ainda reflete que a formação permanente pressupõe uma relação em que formador e formando (professor) se compreendam como seres inconclusos, e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Com isso, a relação é de fundamental importância no processo de formação permanente, pois exprime um vínculo essencial no processo de formar-se para a atuação docente, tira a cortina que oprime as relações de poder e humaniza o processo de formar-se com autonomia e responsabilidade sobre o fazer pedagógico. Abaixo, apresento um fluxograma que expõe considerações essenciais sobre o campo “ensinar com autonomia”, tomando como referência a obra de Freire.

Figura 31 – Reflexão e Pedagogia da Autonomia



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

O espaço da formação permanente é entendido como reflexão crítica sobre a prática, que, problematizada com a intenção de se conhecer e compreender suas múltiplas determinações e relações, é também ponto de chegada da ação formativa transformadora. Freire (1996, p. 39) ressalta que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Um professor reflexivo é aquele que está em constante movimento com a sua prática, não se conforma com os entraves que podem surgir no cotidiano, estando sempre em busca de conhecimentos que inovem a sua ação.

[...] o professor prepara-se teoricamente nos temas pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão na prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador em sua aula, analisando suas práticas, revendo as rotinas, inventando novas soluções; Desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões, seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular, seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações, etc. Esse é o sentido mais ampliado que assume a formação continuada (LIBÂNEO, 1994, p. 66).

Corroborando com tal ideia, Freire (2016, p. 68) afirma que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nessa mesma direção, é preciso defender um processo de formação de professores em que as escolas sejam concebidas como instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica e, também, para a defesa de professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes, para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997).

Diante desse cenário o professor necessita criar expectativas de mudança e de construção de conhecimento quanto à aprendizagem e, para isso, é preciso que a busca constante por estudos viabilize a superação das expectativas relacionadas às práticas pedagógicas.

Freire (1998, p. 43-44) assinala que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

A formação continuada, aqui expressa por Freire (1998) como formação permanente, ressalta a importância da busca por conceitos e ações que atendam às expectativas docentes com base nos processos reflexão e ação, favorecendo a mudança da prática a partir da consciência humana, com a aproximação crítica e reflexiva da realidade. Nesse aspecto, o autor destaca, ainda, que a consciência sobre si e sua incompletude precisa fazer parte do desenvolvimento. O homem que se percebe como um ser inconcluso e, por isso consciente desse ato, está em movimento constante na busca por saber mais, pois a curiosidade o move.

Diante do exposto, a formação permanente destaca-se como um espaço propício para a busca do conhecimento, troca de experiências e de respaldo nas ações pedagógicas. Refletir sobre a interferência da formação continuada de professores no espaço escolar, por meio de diálogo e troca de experiências se torna fundamental, ao passo que o professor compreende os efeitos de sua ação para a transformação social. Freire (2001, p. 80) entende que “os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente, que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir”. Para que o processo ensino-aprendizagem seja realizado dentro do espaço escolar é preciso que o professor compartilhe seus anseios e busque a reflexão sobre as ações cotidianas por meio de diálogo e troca de experiências. Dessa forma, o olhar do professor se torna mais atento, implicando diretamente na sua ação pedagógica.

Freire (2001), por sua vez, reflete sobre a importância de transformar a curiosidade ingênua numa curiosidade epistemológica, na qual as perguntas e inquietações mobilizem estudantes para novas aprendizagens e a produção do conhecimento (CHAIGAR, 2008, p. 146). A concepção de que o conhecimento seja produzido, somente por especialistas, mestre e doutores, e de que o mesmo não possa ser construído no cotidiano da sala de aula, prospecta um distanciamento entre a pesquisa e o ensino. Esses fatores contribuem para que a pesquisa não faça parte da realidade do professor. Por isso, é essencial que nos encontros de formação permanente se discuta que não há conhecimentos menores, o ato de ser um professor pesquisador faz parte da militância de todos no processo educacional.

Freire e Shor (2003) ponderam que:

Há outra coisa que é dita aos professores: que o ensino não tem nada a ver com pesquisa, com a produção do conhecimento [...] esse tipo de dicotomia entre ensino e pesquisa também explica a dicotomia [...] entre a produção do conhecimento novo e o do conhecer o conhecimento existente. [...] Outra parte do problema é a hierarquia política do conhecimento. Determinado tipo de conhecimento é mais valorizado do que outro. Certos tipos de conhecimento não conseguem ter reconhecido seu valor, a menos que assumam forma tradicional dentro desta ou daquela disciplina (FREIRE; SHOR, 2003, p. 19-20).

Para Chaigar (2008), o disciplinamento/ enquadramento do que é válido academicamente não tem ajudado a construir subjetividades que impulsionem rupturas com paradigmas que alimentam hierarquias epistemológicas e subalternidades. A autora acredita que essa hierarquia epistemológica é muito presente nos cursos de licenciatura que, segundo ela, possuem menor prestígio acadêmico, nos quais, poucas vezes se preconiza a produção de conhecimento. Os próprios licenciandos, que conseqüentemente tornam-se professores, não reconhecem suas pesquisas iniciais como atividade investigativa, atribuindo-as a colegas de cursos de bacharelado ou de pós-graduação. Com isso, podemos definir que algo enraizado no que tange ao campo da pesquisa, ao qual a pós-licenciatura continua sendo propagada, porém, agora, no exercício da docência em sala de aula. É inegável que existe um território demarcado para a pesquisa na academia, e que não é o da licenciatura.

O incentivo à pesquisa deve ser uma luta na formação inicial, a fim de romper com os velhos padrões. A própria formação tradicional do docente pode assumir a luta contra seus condicionantes, por sentir-se insatisfeito e desejoso pela sua transformação (FREIRE; SHOR, 2003). Ainda assim, investir na pesquisa e no reconhecimento da produção do conhecimento por licenciandos significa, portanto, estar na contramão desse modelo hegemônico, mas,

também, saber que, necessariamente, experimentações podem derivar objetivamente em resultados diversos dos desejados (CHAIGAR, 2008, p. 147). O conceito de “curiosidade epistemológica”, junto aos cursos de licenciatura, faz várias experimentações e investigações concretizadas no reconhecimento de que é possível mobilizar protagonismos discentes e promover a produção de conhecimento pelos licenciandos, a partir disso, espera-se que esse trabalho fomente a atuação de pesquisadores no cotidiano da escola.

Candau (2013, p. 16) afirma que “na caminhada nesta direção, a reflexão didática deve ser elaborada a partir da análise de experiências concretas, procurando-se trabalhar continuamente a relação teoria-prática”. A autora suscita reflexões importantes ao que concerne à formação inicial e continuada, de modo a apontar e analisar as propostas de qualidade de ensino, os processos e os resultados educacionais. Sob tal perspectiva, a mesma autora (CANDAU, 1999, p. 144; *italicos no original*) lembra que “o dia a dia na escola é um *lócus* de formação[...]”, compreendendo-se que é no cotidiano escolar, é no espaço da escola, que o professor “[...] aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que, muitas vezes, ele vai aprimorando sua formação”.

Considerando, pois, o espaço escolar como o *lócus* de conhecimento, assim como, da formação permanente de professores, torna-se importante trazer o conceito de espaço compreendido por Milton Santos em *Por uma Geografia nova* (1978). Nela, o autor afirma que o espaço pode ser entendido como um conjunto de formas que representam o passado e o presente por meio de relações sociais, a partir de estruturas manifestadas por processos e funções. “O espaço é um verdadeiro campo de forças, cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares.” (SANTOS, 2002, p. 122). O mesmo autor (SANTOS, 1978) aponta que o espaço tem como característica e, em seu funcionamento, alguns aspectos que divergem entre si, ou seja, existe uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais conforme a localização, portanto, algumas atividades são recusadas conforme a seleção feita entre as atividades e os homens. Afinal, o espaço não é somente um reflexo social, mas um fator da sociedade, uma vez que “[...] o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia” (SANTOS, 1978, p. 145).

É possível compreender que o espaço se faz mediante as condições sociais, por meio da ação humana. A formação permanente de professores, vista por tal perspectiva, compreende práticas e saberes sobre o espaço e suas atribuições, mediante o conhecimento que pode ser construído. Em virtude disso, torna-se relevante pensar em formação permanente, em especial

dos professores de Geografia, com base em outras perspectivas que não sejam somente direcionadas aos conteúdos programáticos escolares. Os desafios no espaço escolar vão além dos assuntos relacionados a conteúdos curriculares. A formação precisa ser pensada e elaborada, portanto, de modo que complemente os anseios docentes diante das histórias profissionais, podendo essas, inclusive, revelar novos olhares e reformulações da prática pedagógica.

O espaço da formação permanente e sua trajetória dentro da Educação passa a ter grande relevância quando se fala de suporte para o desenvolvimento da ação educativa e, portanto, se está falando de momentos que proporcionem, de fato, a interação profissional, o diálogo e os estudos com base no contexto escolar. Nesse sentido, Santos (1996, p. 7) traz as seguintes provocações: O que fazer além de ser professor? Será que entrando numa faculdade de Geografia, não há outro destino, senão esse, grandioso sem dúvida, mas estreito diante daquilo que a Geografia pode oferecer e, sobretudo, daquilo que a nação necessita? Ao falar do ensino de Geografia, o autor nos faz refletir sobre conteúdos demarcados para atenderem a um currículo escolar que, no entanto, acaba restrito ao que é pré-estabelecido por sistemas. Santos (1996) entende que apesar de os contatos construídos na sala de aula não serem burocráticos, ocorrem em uma temporalidade prevista, com encontros marcados nos mesmos horários, por um mesmo período, burocraticamente.

Em *Da Totalidade ao Lugar*, Milton Santos (2014b) tem como centralidade a ideia de incluir o pensamento crítico que analisa o fenômeno positivo do ponto de vista reflexivo e a reinserção do local como defesa da diversidade do patrimônio histórico. Na primeira parte da obra, discute-se a formação social como espaço de teoria e método e a Geografia é enfatizada como um espaço minimizado, sendo teatro das ações humanas. O espaço, que é considerado como totalidade e instância social, torna-se palco para que as mudanças ocorram. Assim, pode-se compreender que a totalidade social é determinada pelas necessidades da população/sociedade organizada, influenciando na evolução de diferentes estruturas e movimentos.

O autor afirma, também, que a totalidade precisa ser a soma das partes, o todo social, com a qual sociedade não é vista de forma fragmentada, mas, sim, por uma análise que se compreende que o espaço é tudo: o homem, o meio ecológico, as instituições organizadas. Afirma, ainda, que não se escreve história fora do espaço e não há sociedade a-espacial. A ideia de movimento é presente na estrutura dos conceitos de espaço acerca da ocupação, sendo concebido como movimento dialético, o que diverge do conceito natural de total (totalidade para Milton Santos, lê-se a partir da junção das partes em detrimento do todo). Assim, olhar para o espaço da formação permanente de professores, com base nos conceitos de Santos

(1996), desperta a percepção de que esse espaço abarca relações essenciais para a compreensão da Geografia para além da:

[...] disciplina criada nas faculdades de Letras e Filosofia com a vocação de descrever o mundo, às vezes de maneira crítica, e relegada também na França a um papel menor do que aquele que merecia, na medida em que o grosso da tropa se dirigia à tarefa de ensino, que é central, mas não preenche todas as possibilidades oferecidas pela nossa disciplina (SANTOS, 1996, p. 7).

Nesse sentido, a formação permanente de professores de Geografia precisa pensar o seu lugar como provedor de conhecimento político, cultural, econômico e social, despertando o olhar para além de conteúdos elencados em livros didáticos e currículos pré-estabelecidos. A Geografia para além da escola precisa ser compreendida, primeiramente, nos espaços de formação permanente, por meio de diálogos e discussões que permitam ao professor enxergar a sua prática e revê-la de modo a impactar a vida do estudante. Esse olhar remete ao repensar das ações pedagógicas seguidas como rotina, e se elas têm resultado em construção de conhecimento ou apenas no cumprimento de práticas existenciais escolares coletivas e homogêneas.

Diante das colocações, trago o artigo de André (2013), que aborda a importância das ações de formação continuada e permanente, tendo em vista o apoio didático-pedagógico para as escolas. A autora compreende que o trabalho do professor necessita de mais atenção do poder público, juntamente com políticas que favoreçam a formação e a ação docente. Segundo André (2013, p. 36) “são múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os docentes”. Discorrendo sobre a importância do papel do professor e de que a responsabilidade de transformação não pode ser atribuída somente a ele, afirma que o professor não transforma sozinho, pois existem outros fatores que implicam na qualidade da Educação. A organização do trabalho escolar depende, ainda, de recursos que propiciem suporte, tanto físico quanto pedagógico e emocional, entre outros aspectos que podem interferir diretamente na ação docente. Entre os fatores existentes, considera que a formação continuada e permanente necessita ser avaliada, também, pois nem sempre contempla as verdadeiras necessidades dos professores.

Em outro estudo de André (2015), no qual relata uma pesquisa realizada em 19 secretarias de educação – sendo 6 estaduais e 13 municipais – com base na distribuição regional do Brasil, destaca-se que:

[...] de modo geral, as secretarias de educação não avaliam os professores após a formação continuada, a não ser de modo indireto ou informal; [...] não há acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula após a formação continuada. É preciso assinalar que a melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único (ANDRÉ, 2015, p. 37).

Em conformidade com os estudos de André (2015), torna-se evidente que ainda existem algumas condições educacionais que necessitam de melhorias, pois a autora relata que alguns cursos de formação são realizados de forma descontextualizada e de maneira unificada, prevalecendo uma concepção de formação transmissiva, sendo desenvolvida a partir de palestras, seminários, oficinas e cursos rápidos. Nem todos os países implementam programas e projetos na formação continuada e permanente, conforme os diferentes estágios para cada região. Sendo assim, a carência de um espaço de formação que proporcione tal acompanhamento pedagógico, torna-se insuficiente quanto à qualidade que se pretende.

Neste sentido, cabe refletir sobre o processo e suas interferências na profissão docente. A formação permanente para professores, em especial de Geografia, necessita de atenção quanto à funcionalidade, compreendendo-se a formação como um lugar em que se tem a interação de sujeitos empenhados em construir um compromisso político e social. Conforme Santos (1996), não se deve pensar em Geografia como disciplina fragmentada e dissociada do mundo. Isso não significa, contudo, que não seja preciso falar de geografias singulares e específicas, mas, principalmente, fazer a “Geografia sem adjetivos”. Por fim, pensar em uma nova interpretação de formação permanente para professores de Geografia, em que a competência técnica da prática docente ocorra por meio da interação entre sujeitos que visem pensar para além de conteúdos e, conseqüentemente, dos muros da escola.

6.3 UM OLHAR PARA O CURRÍCULO: ORIENTAÇÕES DO LOCAL AO GLOBAL NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Esta seção apresenta discussões teóricas que fundamentam e abordam o poder do currículo no espaço escolar e sua relação com o ensino de Geografia. Para tanto, opto por compor um estudo cronológico, iniciando com um breve histórico da Geografia no âmbito educacional e os documentos que a embasam como disciplina ao longo do seu período de emancipação, como componente curricular obrigatório. Seguindo tal linha, resalto a importância de olhar para a LDB, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para

a Educação Básica (DCNEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF), os PCN e, por fim, a BNCC.

Ao refletir sobre ensino de Geografia nas escolas, percebo que, para falar da Geografia, precisa-se abordar o ensino dos conteúdos com base no que compreende o currículo. Essa análise propicia a reflexão sobre o que os professores encaram diariamente no cotidiano escolar. O currículo é considerado como a bússola que orienta o fazer pedagógico, mas, para que isso aconteça, é necessário que sua compreensão esteja presente nos encontros de formação permanente, nas reuniões pedagógicas, enfim, no cotidiano do docente. O olhar cauteloso para o que compõe as estruturas curriculares pode gerar a compreensão sobre alguns aspectos relacionados à atualidade, pois se faz necessário refletir sobre o passado, percebendo os avanços e os entraves existentes durante o percurso histórico do ensino de Geografia na Educação Básica.

As transformações sociais ocorrem desde os primórdios e os meios de informação em massa propiciam mudanças aceleradas em todos os espaços, sendo esses de ordem social, cultural e econômica. Com a Educação não poderia ser diferente, pois os movimentos passaram a ter grande relevância quando os veículos de informação, tais como jornais e revistas, começaram a circular no meio social. Nesse contexto, os assuntos relacionados às Ciências Humanas passaram a ganhar destaque da esfera local à mundial. Dessa forma, apresento alguns momentos considerados importantes para a institucionalização da Geografia, lembrando aspectos da implementação do estudo de História e de Geografia como indissociáveis, compondo a disciplina Estudos Sociais.

Consta nos PCN (1997) que, a partir da constituição do Estado brasileiro, a História passava a ser vista como conteúdo no currículo escolar. Em 1827, o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, sendo está a primeira lei do Império sobre a instrução nacional, estabelecia que:

[...] os professores ensinariam a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética, [...] a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil (BRASIL, 1998, p. 19).

Em conformidade com a lei acima, a escola não poderia ter outras atribuições além de ensinar a ler, escrever e fazer contas, associadas a questões de formação moral cristã dos estudantes. Embora a História ainda não se constituísse como disciplina, os conteúdos eram

abordados em meio ao ensino de leitura sobre a Constituição do Império e a História do Brasil. Ainda assim, Vlach (2004, p. 189) salienta que:

[...] o ensino de Geografia não integrava diretamente os conteúdos das escolas de primeiras letras. Isso não impediu, porém, que se fizesse presente de maneira indireta nessas escolas. Sua presença ocorria por meio da História do Brasil e da língua nacional, cujos textos enfatizavam a descrição do território, sua dimensão suas belezas naturais.

Pode-se considerar esse momento um marco histórico, embora as escolas fossem destinadas somente a famílias da elite e as crianças das demais camadas sociais não tivessem o direito à escola. O ensino da Geografia começava a ganhar destaque, sendo incluído no currículo da época.

Conforme Callari (2001, p. 68), no ano de 1837, “[...] foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que instituía a História como disciplina acadêmica”. Com base nos princípios positivistas, os professores, que em na maioria trabalhavam no Colégio Pedro II, criaram os manuais didáticos, assim como as orientações dos conteúdos que deveriam ser trabalhados de forma linear, ainda, construíram os programas escolares que deveriam ser seguidos por todos os docentes.

De acordo com Vlach (2004, p. 190), para o ensino de Geografia seguia-se a mesma linha de raciocínio:

Ensinava-se uma Geografia muito semelhante àquela inspirada pela pena do padre Manoel Aires de Cabral, que publicara, em 1817, sob patrocínio oficial, a Coreografia Brasílica, bem como àquela registrada pelas páginas da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

As orientações, tanto para o ensino de História quanto para o de Geografia, eram semelhantes, sendo trabalhadas por meio de métodos de repetição oral e leituras de textos escritos. Tais encaminhamentos caracterizaram-se por muitos anos como um estudo conservador, pois descaracterizava o conhecimento com base na análise crítica. Por muito tempo, os encaminhamentos relacionados à Geografia se voltavam para um ensino conservador e restrito quanto à amplitude de conhecimentos. Apesar da iminência de alguns temas políticos que envolviam a ciência geográfica, os conteúdos articulavam-se de forma neutralizada por questões fragmentadas. Destaca-se que os assuntos geográficos abordados em consonância com os históricos, em suas temáticas epistêmicas, perpassavam um ensino mecânico, o qual distanciava-se do fazer pedagógico reflexivo.

Ao refletir sobre o ensino de Geografia e sua inserção, de fato, nas escolas, percebe-se o seu avanço a passos lentos e algumas descobertas. Esse percurso carrega consigo um vasto histórico de conquistas, assim como de obstáculos quanto à participação no âmbito educacional. Em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), a Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas foi promulgada, por meio da Lei Orgânica do Ensino Primário e da Lei Orgânica do Ensino Normal, a partir do Decreto n.º 8.529. Mais adiante, no ano de 1946, conforme a Escola Nova, levantou-se a questão de contribuir para a construção do conhecimento do aluno, além da escrita, leitura e resolução de contas básicas.

Tão logo promulgada, em 1961, a LDB apontou orientações curriculares mais flexíveis. Em 1971, no entanto, a LDB n.º 5.692 entrelaçou o sistema educacional às intenções do governo. Nessa época, a Ditadura Civil-Militar vigorava, sendo assim, os princípios vividos, fossem na rua ou na escola, deveriam estar sob o controle dos governantes. A Geografia passou a ser substituída pela disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) que, por sua vez, estava de acordo com os interesses políticos e ideológicos do governo em vigência. A partir daquele ano, a disciplina Geografia, assim como História, passou mais uma vez por substituições, sendo reunida em uma única disciplina: Estudos Sociais. Esse momento imposto também pela Ditadura visava à redução dos conteúdos e assuntos relacionados à cultura foram deixados de lado, a fim de se “enxugar” o currículo escolar.

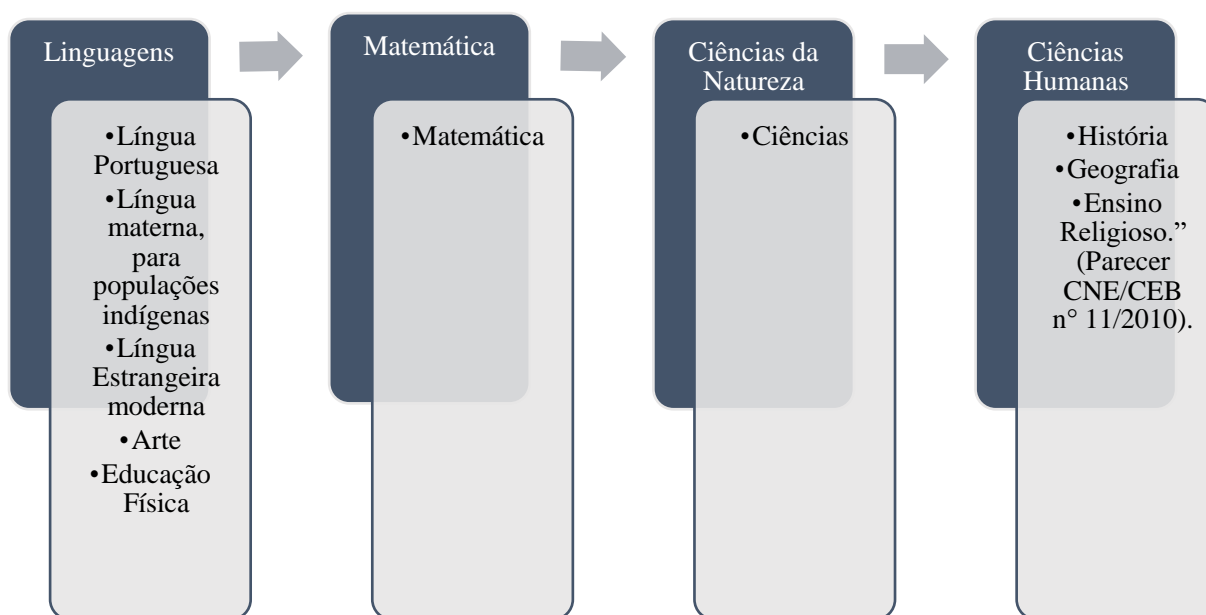
Entre as décadas de 1980 e 1990, com a insatisfação em relação às disciplinas de Geografia e História abordadas por meio de características que desconsideravam as questões culturais e sociais próprias a cada área do conhecimento, alguns movimentos começaram a exigir, em protesto, pelo fim de Estudos Sociais, pedindo o retorno das disciplinas de forma autônoma. Em 1993, após intensos debates e reivindicações, a disciplina Estudos Sociais foi extinta. Com a LDB de 1996, Lei n.º 9394, a reestruturação da educação brasileira tomou modelos de produção vigente. Cavalcanti (2012) aponta que as reformulações da ciência geográfica, vista como um conjunto de reflexões mais gerais sobre os fundamentos ideológicos, epistemológicos e políticos, acarretaram profundas mudanças no campo do ensino de Geografia, pois tais discussões agregaram importantes elementos de análise marxista.

Em 1997, os PCN passaram a vigorar no sentido de orientar a Educação Básica, levando às escolas objetivos e propósitos didáticos a todos os níveis e etapas de escolarização, ressaltando que a Geografia, finalmente, conquistou espaço no currículo. No entanto, apesar de os PCN assegurarem o ensino, foi somente a partir daquele ano, por meio de reivindicações das associações científicas de Geografia e de História que as disciplinas foram de fato dissociadas, possuindo, cada qual, legalidade própria quanto ao currículo.

A partir das discussões sobre o caráter ideológico do ensino de Geografia, elementos fundamentais sobre as questões que envolvem o conhecimento geográfico passaram a ser buscados em sua totalidade. Cavalcanti (2012) reitera que a nova Geografia se apresentava como comprometida com o professor em busca por uma sociedade transformadora, sendo denominada “Geografia Crítica”. Conforme a autora, embora se tenha levado um tempo para a Geografia chegar às escolas, ainda não é possível afirmar se a Geografia deu espaço para a Geografia Crítica. Essa nova perspectiva de ensino passou a ter cada vez mais força no meio educacional, assim como no debate acadêmico.

Observando-se as políticas curriculares dos anos 90 do século XX, mais especificamente a partir de 1997, a Geografia passou a ter lugar consolidado em documentos orientadores. No entanto, a trajetória do componente curricular passou por grandes percalços. Em 1998, foi aprovada a Resolução CEB n.º 2, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que tratavam de uma conjuntura de princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Básica, proporcionando suporte às escolas brasileiras em prol do desenvolvimento pedagógico. Com base no referido documento, os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental organizaram-se de modo diferente da resolução anterior, conforme o fluxograma abaixo apresenta:

Figura 32 – Áreas de conhecimento da Educação Básica



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Diante da organização curricular acima, percebe-se que as disciplinas Geografia e História ganharam espaço dentro da área das Ciências Humanas.

Chizzotti (2016, p. 1559) aponta que:

Embora as fronteiras entre as ciências das subáreas das humanas sejam permeáveis, formam um campo pluridisciplinar híbrido e dinâmico, sem risco de dissolução de suas especificidades, nem subordinações mútuas. As ciências humanas têm no universo científico, lugares definidos com respectivos pressupostos epistemológicos, metodológicos e axiológicos, e contam com profissionais especializados nos diversos campos disciplinares, e, como tais, reconhecidos no mundo acadêmico.

A partir dos PCN, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, estabeleceram-se mudanças estruturais no ensino de Geografia. Os componentes curriculares começaram a ter mais valor quanto à especificidade, formação de profissionais, bem como reconhecimento de conteúdo específico a cada área. Chizzotti (2016) assevera que se torna fundamental que tais componentes contemplem assuntos para além dos conteúdos considerados obrigatórios e que as teorias do capital humano sejam abordadas nas Ciências Humanas, uma vez que são utilizadas como estratégias para o desenvolvimento do Estado. Para isso acontecer, o sistema educacional torna-se indispensável, gerando cada vez mais mão de obra para o desenvolvimento econômico.

Por outro lado, Chizzotti (2016) afirma que o espaço escolar propicia a discussão e críticas às desigualdades socioculturais e à reprodução. É no espaço escolar que a busca pela pesquisa pode e deve ser fomentada, assim como questionamentos sobre a reformulação do currículo, instigando a reflexão sobre para quem ele é feito. No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação determinou algumas metas e estratégias para a política educacional, a serem desenvolvidas entre os anos de 2014 e 2024, além de apontadas algumas necessidades para a superação das desigualdades educacionais. Para atender tais estratégias, criou-se um pacto entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, visando à consolidação dos direitos de aprendizagem, bem como do desenvolvimento da BNCC.

Assim, tendo como referência a LDB e o PNE, desde 2015 a Base Nacional Comum Curricular vinha sendo elaborada por uma equipe de professores indicada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Ministério da Educação (MEC), que ainda contou com a participação das organizações da sociedade civil e também por meio de consultas públicas em que participaram professores da Educação Básica e do Ensino Superior de todo Brasil. As

etapas referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo MEC, em dezembro de 2017 e a etapa do Ensino Médio no ano seguinte. Sendo homologado pelo MEC, o documento entrou em vigor, tendo as instituições educacionais até 2022 para adequar os currículos ao preconizado na BNCC.

A Base do Ensino Médio é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas com base em conhecimentos, competências e habilidades. A BNCC entende que, no Brasil, o Ensino Médio, além de ser a etapa final da Educação Básica, é, também, um direito de todo cidadão. No entanto, o segmento representa um gargalo na garantia do direito à Educação, seja pelo desempenho insuficiente dos estudantes no Ensino Fundamental, pelo excesso de componentes curriculares ou pela distância das escolas entre a cultura juvenil e o mundo do trabalho. Diante disso, a BNCC – Ensino Médio está configurada de maneira a dar continuidade ao que já foi proposto e ao que está em vigor para as etapas iniciais da Educação Básica.

O objetivo apontado no texto da BNCC é que a Educação brasileira – pública e privada – caminhe para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. No que concerne ao campo da Geografia, a adoção de um currículo único não é viável, nem desejável em um país com as dimensões territoriais, diversidade cultural e desigualdades sociais como é o caso do Brasil. Nesse contexto, a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, destaca-se como um instrumento sem sentido algum, visto que ela não é o currículo pronto e acabado, mas deve orientar os currículos, bem como a formação permanente dos profissionais da Educação, embora não se tenha vestígios acerca dessa formação no documento. Diante disso, o papel das Ciências Humanas na Educação Básica é real e urgente, devendo-se levar em consideração a formação crítica dos estudantes.

Para propor o ensino de Geografia, é de suma importância superar a fragmentação dos conteúdos, bem como avançar em pesquisas que tratem das limitações dos referidos documentos no campo escolar. Todo esse processo perpassa por uma formação docente que seja contínua e esteja preparada para os desafios da implementação de uma política pública de Estado e não de Governo. A BNCC, por si só, não oferece objetivos claros, tão pouco trata da essência do ensino do componente curricular. A formação reflexiva fica engavetada ao longo de todo o arcabouço teórico documental, sobressaindo-se competências e habilidades marcadas pelo capital, pela relação do preparo para o mercado de trabalho, pelo repasse mecânico de conteúdo e por um universo de sujeitos educados pelo viés da homogeneização. As relações de poder estão impregnadas nas entrelinhas, sendo necessário o olhar atento e não passivo do professor, que deve assumir papel de militante da Educação.

Nessa perspectiva, entende-se que as políticas públicas educacionais são como uma ação que envolve questões sociais, devendo ultrapassar interesses individuais, pois são conjuntos de pensamentos que, posteriormente, devem ser colocados em prática por meio de atitudes, ou seja, devem ser criados e ampliados para todos. Dessa forma, as leis, programas e propostas precisam ser implantadas em prol da aprendizagem do estudante.

Além de reconhecer a escola como um lugar fundamental para o aprendizado sistemático e para a transformação social, a pedagogia histórico-crítica identifica o professor como militante cultural. O professor é entendido por este termo em Saviani (2013), como um sujeito ativo, presente na militância em benefício de uma escola da transição, ou seja, pautada na mudança. Esse fator torna-se relevante para o processo da formação permanente, uma vez que não se pode separar o compromisso político com a continuidade de estudos dos professores, promovendo condições efetivas de desenvolvimento na ação educativa.

Silva (2002) chama a atenção para um olhar crítico sobre o currículo, de forma a refletir sobre as teorias que envolveram a educação por meio de ideologias implantadas nas escolas pelo poder dominante. A consciência, em sua formação, para o mesmo autor (SILVA, 2002), é determinada pela “gramática social do currículo”, pois reproduz formas representativas por meio das relações sociais. Assim, as diferentes classes se formam por meio de códigos que caracterizam a formação das consciências dominante e dominada. Nesse sentido, entende-se que “Com a noção de que o currículo é uma construção social, aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas, sim, ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’” (SILVA, 2002, p. 148).

Ainda com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, os conteúdos trabalhados em sala de aula compõem o currículo. Sendo assim, “os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo, são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, articulam-se às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas” (BRASIL, p. 114, 2013). Observa-se que os componentes curriculares são uma das partes que compõem o currículo, ou seja, este vai além de conteúdos disciplinares, expandindo sua concepção. É necessário compreender que os conhecimentos básicos e obrigatórios que fazem parte dos conteúdos ligados às disciplinas, também fazem parte do contexto social. Dessa forma, a compreensão de currículo envolve a formação integral do sujeito e do espaço em que está inserido.

A importância desse tema em todos os lugares ligados à Educação, não obstante o processo formativo de professores, é compreender a relevância do currículo para a formação permanente é perceber que o professor não é um mero conhecedor técnico de conteúdos a serem

seguidos, pois todos precisam ter clareza de seu papel fundamental para a real transformação e emancipação do próprio professor e dos sujeitos que passam pela escola. A formação permanente é necessária para compor locais de encontros em que docentes consigam refletir sobre sua prática, não somente relacionada às disciplinas e aos assuntos que essas abarcam, mas que compreenda o currículo como o todo que forma a escola.

Chizzotti (2016, p. 1570) compreende, nesse sentido, que:

A educação, como ciência dos processos educativos, tem uma finalidade formativa: trata de elevar o conhecimento e a prática do educando e, como tal, não pode desvincular-se da ação formativa. É uma prática científica e social contextualizada, implicando sujeitos, ações, valores, objetivos e, implícita ou explicitamente, está comprometida com a conservação ou conquista do saber e do poder. Questões essas que se contrapõem à imunidade e isenção ideológica de concepções científicas empírico-experimentais, dominantes em algumas áreas da política científica.

O autor ainda complementa que o pressuposto das ciências que se dizem positivas pode ser considerado como a realidade do objeto natural, sendo passível de ser convertido, ou seja, passa por transformações de fatos ou qualquer processo experimental ao longo do tempo. A Educação é um domínio de práticas e valores que não são redutíveis somente a coisas e fatos, pois existem aspectos multidimensionais da Ciência, principalmente das Ciências Humanas, que precisam das disciplinas para descobrir e abordar outros significados e, por consequência, atingir novas ações em questões de “domínios novos do saber” (CHIZZOTTI, 2016).

Castrogiovanni (2006, p. 12) argumenta que “[...] o espaço é tudo e todos; compreende todas as estruturas e formas de organizações e interações. E, portanto, compreensão da formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como apropriação da natureza por parte dos homens”. Por essa razão, no ensino do conteúdo geográfico é preciso revelar os conhecimentos construídos culturalmente, abordando o cotidiano da sala de aula. A partir disso, pode-se pensar que os campos do conhecimento, em especial o da Geografia, não estejam imunes às situações científicas e nem isentas às questões sociais. O ensino da Geografia ultrapassa o que prevê o currículo, pois os assuntos que competem à Geografia – Física e Humana – ultrapassam as questões políticas e sociais, exigindo, assim, a ética quanto ao direito de todos ao conhecimento.

A viagem vai chegando ao ponto de encontros e reencontros, em constante diálogo, pois é chegada a hora de desvelar os Segredos dos Baús encontrados, durante todo o caminho. Aqui, as tessituras se dão a partir da tradução das falas dos professores e professores formadores e como elas se relacionam com os objetivos. Por fim, comprovam a tese que defendo e, por isso,

convido, a navegar comigo pelo desvelamento das cartas, que vão ganhando contornos, sons e cores, por paisagens até então pouco conhecidas.

estruturam a viagem e, para escolher a rota, procuro compor a tripulação do navio com referenciais teóricos que permeiam o Ensino de Geografia, a Formação Permanente de Professores, bem como as Políticas Públicas Curriculares do Ensino de Geografia.

Nesse capítulo apresento uma análise dos baús encontrados, permeados de cartas do “lugar de fala” de cada entrevistado, escolhendo ser acompanhado pela Análise de Conteúdo de Bardin (2016) que, conforme explicado no início do tecer da tese, se dá em consonância pela preferência por ser esse método de análise realizado a partir de uma pesquisa qualitativa. A partir da escolha, se tem por organização:

[...] dizer não “à leitura simples do real”, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório das hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (a fim de despistar as primeiras impressões, como diria P. H. Lazarsfeld. A autora explicita a importância do rigor para a descoberta e com isto, a atenção com a “ilusão da transparência” situando-se aos cuidados que são necessários para não cometer “os perigos da compreensão espontânea” (BARDIN, 2016, p. 34).

Dou início com a organização dos dados, a codificação e categorização a partir de narrativas de professores de sala de aula e professores formadores. Fundamentado nos aspectos éticos, submeti os dados que foram transcritos nas Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil por meio da Universidade de Caxias do Sul (UCS), aprovados pelo parecer de número 4.696.010 (Anexo C). O primeiro processo de acolhimento das falas perpassou por escutar e transcrever as dez entrevistas narrativas, feitas por esse pesquisador cartógrafo, aproximando-me com o objeto investigativo e desvendando diferentes e possíveis caminhos da rota da navegação. Na sequência, realizei a leitura flutuante, como processo essencial, organizando os dados e explorando o material, por meio do uso do *software* MAXQDA, utilizando a análise de dados qualitativos, gravados em áudio. A Análise de Conteúdo, por meio do *software*, permitiu categorizar informações por meio de códigos, símbolos, palavras-chave e outros elementos. Além disso, codificou-se os dados por meio de funções disponíveis na própria plataforma.

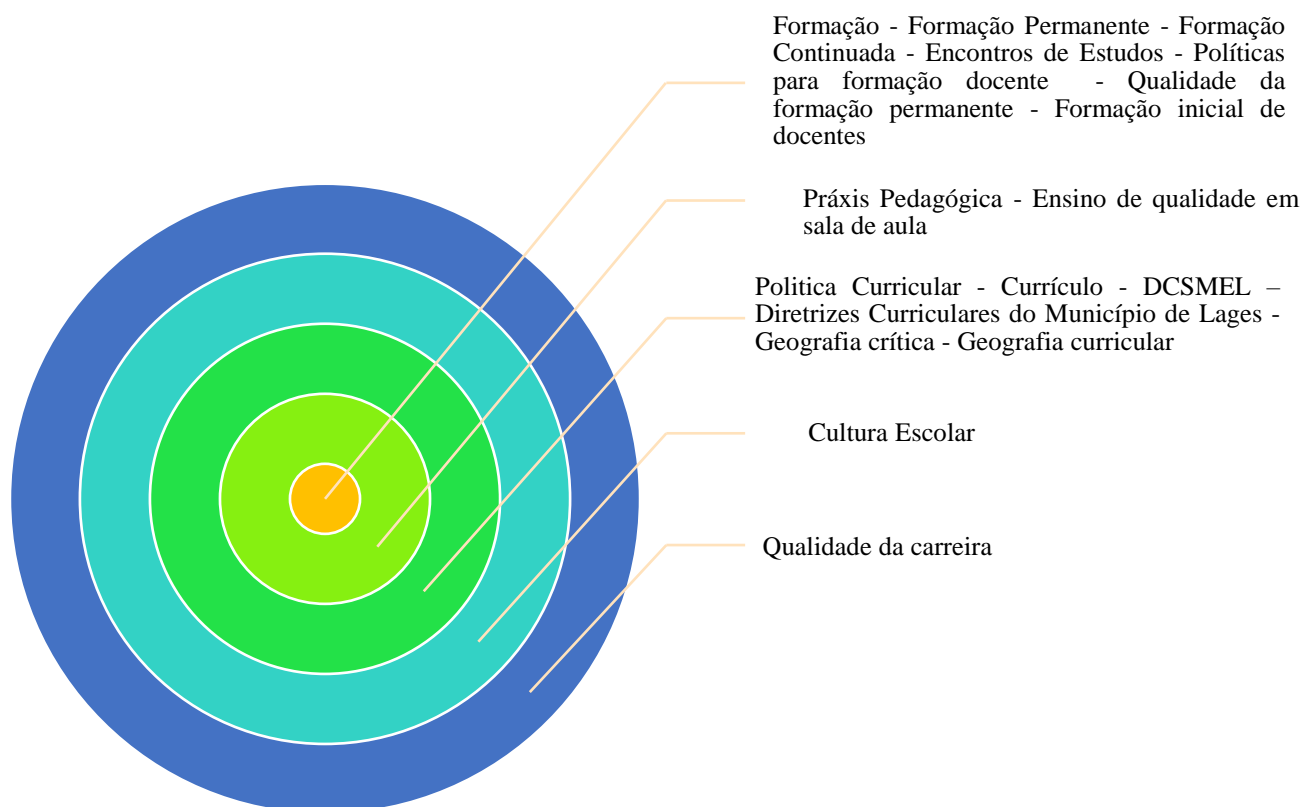
Ainda com a utilização do *software*, foi possível ter o controle dos arquivos manipulados. No caso da pesquisa em questão, o instrumento utilizado foi um conjunto de entrevistas narrativas. No MAXQDA, a função de codificação foi possível ser realizada diretamente na linha do tempo de arquivos de áudio. As transcrições foram realizadas de forma manual, com base nos arquivos multimídia para, depois, se efetuar uma análise do texto, sempre em estreita ligação com os arquivos originais. Nesse programa codifiquei e pude extrair resultados para compor a análise das entrevistas, definindo, então, as categorias que emergiram das análises.

Ao reagrupar as frases que continham unidades diretas com possíveis categorias, o programa realizou a contagem da frequência para selecionar as frases que apresentavam o mesmo sentido, compondo as unidades de contexto. Na realização do processo, quadros foram organizados, facilitando o processo de codificação e categorização. A constituição do *corpus* de análise foi realizada a partir da seleção dos arquivos transcritos pelo pesquisador cartógrafo. O resultado desse processo analítico serviu de fundamento para a elaboração de um mapeamento das indicações das possíveis buscas de categorias, a partir de um roteiro de perguntas. Buscou-se, ainda, realizar a inserção das transcrições no *software*, para que se construísse uma análise seletiva do agrupamento conceitual que mais se repetiu nos textos transcritos, sendo possível extrair trechos significativos do conjunto de mensagens. Ao considerar as indicações constantes no levantamento realizado, o processo de unitarização resultou em 625 unidades de sentido:

Quadro 23 – Categorias iniciais

	Título da categoria	Unidades de sentido
01	Práxis Pedagógica	115
02	Formação	106
03	Formação Permanente	104
04	Política Curricular	102
05	Formação Continuada	40
06	Cultura Escolar	36
07	Encontros de Estudos	29
08	Currículo Geográfico	28
09	Formador	16
10	Políticas para formação docente	10
11	Qualidade da formação permanente	09
12	Currículo	08
13	DCSMEL – Diretrizes Curriculares do Município de Lages	07
14	Formação inicial de docentes	05
15	Geografia crítica	04
16	Geografia curricular	03
17	Qualidade da carreira	02
18	Ensino de qualidade em sala de aula	01
	TOTAL	625

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022), a partir do *MAXQDA*.

Figura 34 – Agrupamento das Categorias Intermediárias

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022), a partir do MAXQDA.

No processo de construção das categorias de análise foi realizado o agrupamento das 18 categorias iniciais em cinco categorias intermediárias, permitindo uma compreensão aprofundada do objeto de estudo. Considerando a necessidade de se estabelecer categorias mais precisas e válidas para a análise do *corpus*, para que tenham significados claros, de modo que auxiliem na classificação dos enunciados para a compreensão do fenômeno investigado, identificou-se uma convergência em torno de três categorias finais.

Quadro 24 – Categorias finais

	Título da categoria	Unidades de sentido
01	Política Pública Curricular	78
02	Formação Permanente de Professores	319
03	Práxis Pedagógica	116
	TOTAL	625

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022), a partir do MAXQDA, 2022.

Tal ciclo de análise conduziu a um processo auto-organizado, sistemático e cuidadoso. Foram obtidos, como resultado, novas compreensões que emergem de seu *corpus* de análise. As categorias emergiram conforme as entrevistas dos dez participantes, pois compreendeu-se a construção do conhecimento pautada na perspectiva histórica e social em que o conhecimento ocorre por meio do contato e interação com o meio, surgindo, então a partir das falas de professores e professores formadores. Na tangência da inferência e interpretação dos dados, busco apresentar as diferentes falas que dialogam com o objeto de investigação. Antes disso, é importante conhecer alguns dados a respeito do perfil dos entrevistados, considerando a aplicação de um questionário sociográfico, para reconhecimento dos lugares e territórios de onde emergem as falas dos sujeitos da pesquisa.

7.1 QUESTIONÁRIOS: O PERFIL DOS NOVOS TRIPULANTES DO PERCURSO DA NAVEGAÇÃO

Apresento a análise dos dados coletados a partir dos questionários utilizados como primeiro instrumento com cinco professores formadores e outros cinco professores que não atuaram na formação de professores do Núcleo de Excelência em Educação Permanente da Secretaria Municipal da Educação de Lages. Inicialmente, apliquei o questionário com os professores formadores, que serão identificados como **PF1**, **PF2** e, assim, sucessivamente. Já os professores que não atuaram na formação permanente serão identificados como **PR1**, **PR2** e, assim, por conseguinte. Dividirei em dois quadros os perfis dos questionários, para melhor observação e análise dos sujeitos. Entretanto, ao ponderar sob os resultados e o tecer das análises, o farei de forma conjunta, visto que as perguntas e os elementos constitutivos dos questionários promovem um diálogo permanente entre si.

Os procedimentos para a coleta dos dados foram realizados por meio de prévio agendamento, com horário específico, para a aplicação. Cada participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o TCLE (Apêndice A) para que pudessem ter clareza dos procedimentos adotados na pesquisa, contribuindo como planejado no roteiro da navegação metodológica.

Quadro 25 – Registro das respostas aos questionários realizados com os professores formadores

INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS	PF1	PF2	PF3	PF4	PF5
Sexo	F	M	F	F	F
Idade	57 anos	47 anos	46 anos	56 anos	61 anos
Escolaridade	Mestrado	Especialização	Mestrado	Doutorado	Especialização
Formação Profissional Inicial	Ciências Sociais	Ciências Sociais	Ciências Sociais	Ciências Sociais	Ciências Sociais
Utilizou licença e bolsa concedida pela Prefeitura Municipal de Lages, regimentada pela lei 353 – que dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério em seu art. 33?	Sim	Não	Não	Sim	Não
Tempo de atuação na educação	Entre 30 e 35 anos	Entre 15 e 20 anos	Entre 30 e 35 anos	Entre 25 e 30 anos	Entre 15 e 20 anos
Quais etapas da Educação Básica, já lecionou	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Ensino Fundamental e Ensino médio
Já atuou em setor administrativo na Educação?	Sim	Não	Sim	Não	Não
Participa/ ou participou regularmente dos encontros de formação permanente ofertados pela Secretaria Municipal da Educação?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

No próximo quadro, apresento a tabulação da sociografia realizada com o grupo de professores que ainda não atuaram na formação permanente da Secretaria Municipal da Educação.

Quadro 26 – Registro das respostas aos questionários realizados com os professores que não atuaram na formação permanente da SMEL

INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS	PR1	PR2	PR3	PR4	PR5
Sexo	M	M	F	F	F
Idade	27 anos	34 anos	56 anos	56 anos	65 anos
Escolaridade	Especialização	Mestrado	Especialização	Mestrado	Mestrado
Formação Profissional inicial	Licenciatura plena em Geografia	Licenciatura plena em Geografia	Licenciatura plena em Geografia	Ciências Sociais	Ciências Sociais
Utilizou licença e bolsa concedida pela Prefeitura Municipal de Lages, regimentada pela lei 353 – que dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério em seu art. 33?	Não	Não	Não	Sim	Sim
Tempo de atuação na educação	Entre 05 e 10 anos	Entre 05 e 10 anos	Entre 10 e 15 anos	Entre 30 e 35 anos	Entre 30 e 35 anos
Quais etapas da Educação Básica, já lecionou	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Ensino Fundamental e Ensino Médio
Já atuou em setor administrativo na Educação?	Não	Não	Não	Não	Sim
Participa/ ou participou regularmente dos encontros de formação permanente ofertados pela Secretaria Municipal da Educação?	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

Ao observar os resultados dos questionários aplicados com os professores e professores formadores, pode-se concluir que 70% dos entrevistados são do sexo feminino e apenas 30% masculinos. A faixa etária dos profissionais entrevistados está no intervalo de 27 a 65 anos de idade. Outro ponto que merece atenção é quanto a formação inicial desses profissionais, pois quando observa-se o perfil dos professores formadores que, na totalidade, possuem graduação em Ciências Sociais, que habilitava profissionais para atuarem nos componentes curriculares de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. Analisando o quadro dos professores que atuam em sala de aula e não experienciaram a formação permanente, 60% possuem licenciatura plena em Geografia.

Como mencionado, em Lages, por muito tempo, os profissionais que lecionavam História eram os mesmos que trabalhavam Geografia e esse cenário se repete em diversas partes do território brasileiro. A mudança ocorreu gradualmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que apresentou em seu bojo a orientação de que profissionais que viessem a atuar na Educação Básica tivessem a licenciatura plena em sua área. Em nível local, isso foi motivo, inclusive, de exoneração de profissionais efetivos do quadro do magistério público municipal, pela ausência da licenciatura plena quando do concurso como professor efetivo. A redação da referida lei apresenta que:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996)

Com isso, observa-se a necessidade de cursos de licenciatura plena para a atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio. A LDB 9.394/ 96 prescreveu a necessidade de organizar formações em nível de graduação para suprir as intensas carências na formação inicial de professores.

Freitas (2002, p. 149), a esse respeito, analisa que:

Pressionados pelo art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/96 que estabelece que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles. Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou “contratam” as IES – públicas ou privadas –, as quais realizam processo seletivo especial de modo que possam atender a esta demanda específica.

Ainda sobre os diferentes debates de formação inicial dos professores, tem-se constituída uma Base Nacional com diretrizes que deram origem à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, orientada por meio do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que discute a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na promoção de programas de formação inicial, e dá outras providências. Em seu artigo 3.º, o documento, apresenta os objetivos dessa política, tendo, de uma maneira geral, compromisso direto com a melhoria da qualidade da Educação

básica pública, bem como formação inicial a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior.

Ainda com relação ao olhar para a formação inicial, me amparo nos estudos de Pimenta (1999), que tem demonstrado que os cursos de formação – ao desenvolverem um currículo formal, com conteúdo e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, em uma perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar – pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1999). A partir dessas contribuições podemos fazer um contraponto sobre a necessidade de cursos de licenciatura que sejam específicos em suas devidas áreas de atuação. Com isso, é necessário e urgente olhar para a formação de professores e para os cursos de licenciatura, com vistas a uma reorganização das matrizes e cursos, oferecendo e subsidiando novos profissionais, com a organização disposta na BNCC.

Não posso deixar, de trazer para essa discussão, mesmo que de forma sucinta a BNC Formação, que está baseada em três eixos que vão “sulear” a formação inicial, continuada e permanente dos docentes de todo o país: **conhecimento**, **prática** e **engajamento**. No **conhecimento**, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais. Quando se fala da **prática**, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo. Por fim, no terceiro e último eixo está o **engajamento**, em que se faz necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender (BRASIL, 2017).

Apresento essa breve discussão sobre a BNC formação, para que não se esqueça da necessidade de políticas públicas em que os profissionais da Educação encontrem amparo na sua formação permanente. Nesse sentido, Freire (2014, p. 40) salienta que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo [...].

Considerando o exposto, continua-se a refletir sobre o perfil dos profissionais que atuaram na formação de professores da Secretaria Municipal da Educação de Lages, no setor de ensino, na formação de professores de Geografia e, em muitas situações, na formação dos demais profissionais das Ciências Humanas, promovendo comparativos e reflexões com o outro quadro de profissionais, os que ainda não experienciaram tal função.

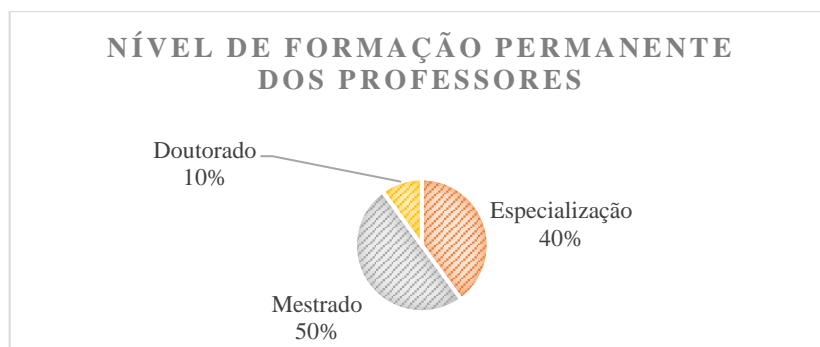
A respeito da formação permanente dos professores do Sistema Municipal de Educação de Lages, trago considerações sobre o Plano de Carreira, conquista datada do ano de 2011, por meio da lei complementar n.º 353, de 03 de fevereiro, que discorre sobre o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério do Município de Lages. O quantitativo considerável de profissionais com mestrado em Lages se dá por meio do incentivo da referida lei, que apresenta em seu texto:

Art. 33. A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários.

§ 1º A Secretaria da Educação do Município de Lages oferecerá um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de cursos de formação, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do magistério público municipal.

§ 2º **Conceder-se-á licenciamento periódico remunerado**, objetivando a consecução da garantia de que trata o caput deste artigo inclusive a nível de Mestrado, nos termos de regulamento. O curso deve ser na área de educação e em instituições credenciadas. (Regulamento aprovado pelo Decreto n.º 14409/ 2014; grifo nosso).

Ao observar a lei em vigor, podemos analisar que o município de Lages, concede licenciamento integral e remunerado, além de uma bolsa de 50% a todos os servidores efetivos do quadro do magistério municipal. Por essa razão, cabe apresentar um gráfico que mostra o nível de formação dos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 1 – Nível de Formação Permanente dos Professores

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

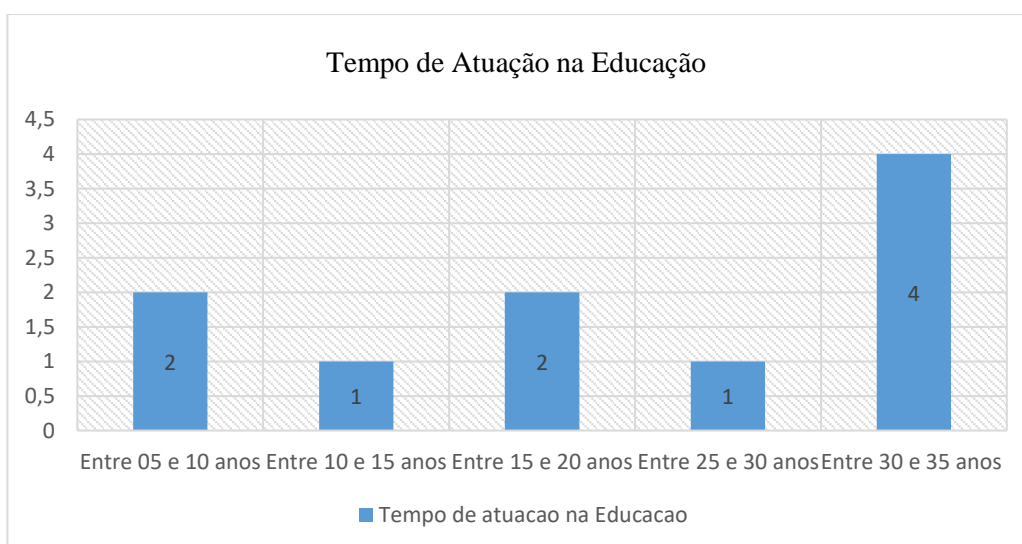
Ao analisar o gráfico que expõe o nível de formação dos professores do Sistema Municipal de Lages, percebe-se que 50% dos professores têm nível de mestrado e nenhum dos entrevistados possui somente a graduação inicial. É relevante ponderar que o processo de formação permanente de professores, voltado a uma ação transformadora e reflexiva de sua prática, rompe com a forma de pensamento estável, transformando os profissionais da Educação, tornando-os mais aberto às mudanças, comprometidos e inovadores. Ao investir e dar condições para o permanente processo de aperfeiçoamento dos seus professores, o município contribui para um avanço considerável da qualidade de ensino dos discentes. De acordo com Freire (2014), quanto mais percebe-se o modo como se age, mais se tem a possibilidade de mudança, sendo impossível observar ações sem reflexão e modificação dos próprios atos, quando necessário. Na formação permanente, portanto, o professor tem oportunidade de rever sua prática a partir de um olhar reflexivo.

Vale ressaltar que essa ação corrobora com as orientações do Plano Nacional de Educação, com vigência até 2024, que dentre as ações propostas destaca a formação de professores na Meta 16, que objetiva formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, garantindo a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015). A relevância da formação permanente de professores, presente como meta a ser alcançada em âmbito local, traduz a importância que o Sistema Municipal de Lages apresenta nas políticas públicas em defesa da qualidade da Educação. Deve ser sempre um propósito oportunizar reflexões e a continuidade dos estudos, com vistas a garantir e estimular meios capazes de ultrapassar problemas da fragmentação da formação dos profissionais, avaliando estratégias que garantam a qualidade da oferta de uma educação emancipatória.

Quando questionados a respeito da utilização da licença e bolsa concedidas pela Prefeitura Municipal de Lages, regimentada pela lei n.º 353, 40% desses realizaram o mestrado e/ ou doutorado, utilizando tal benefício. Cabe ponderar que, possivelmente, alguns profissionais já ingressaram no sistema com mestrado ou doutorado e os demais tiveram a oportunidade do aperfeiçoamento em razão do Programa de incentivo de bolsas e licença remunerada de forma integral.⁴⁷

Outro aspecto que foi analisado nos questionários foi o tempo de atuação na área da Educação.

Gráfico 2 – Tempo de Atuação na Educação



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

A fim de analisar o tempo de prática na Educação e como isso se dá a partir de uma relação direta com a práxis pedagógica, encontra-se em Geglio (2015, p. 236) a consideração de que o tempo de experiência do professor atuante em um local específico torna-se relevante para a sua formação docente. Para isso, deve sentir-se parte da escola, um trabalhador com local

⁴⁷ Decreto n.º 18.769, de 26 de janeiro de 2021 – Pandemia Covid 19. Suspende a concessão do auxílio escolar para graduação e cursos de pós-graduação aos servidores municipais, e dá outras providências.

Art. 1º Suspende o pagamento do auxílio escolar aos servidores municipais, a partir do ano letivo de 2021, conforme segue:

I - O pagamento do auxílio escolar previsto nos artigos 70 da Lei n.º 1574/1990, 61 da Lei Complementar n.º 293/2007, e regulamentado pelo Decreto n.º 17.243, de 11.07.2018;

II - O pagamento de cursos de pós-graduação autorizados pela Lei Complementar n.º 040 de 27.06.1996, regulamentada pelo Decreto n.º 8749 de 19.03.2007, **inclusive aos profissionais do magistério.**

Art. 2º Excetuam-se do disposto neste Decreto, os servidores que encontravam-se usufruindo do benefício no ano letivo de 2020 e que concluirão seus cursos conforme determina a legislação específica.

Art. 3º Revoga o Decreto n.º 17.889 de 05.03.2020.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos a partir do ano de 2021.

específico de atuação, não alguém que atua em várias escolas e não sabe exatamente onde é seu local de trabalho, que não tem uma identidade com seu lócus laboral. A partir dessa concepção, reflito sob a necessidade da promoção de concurso públicos, que assegurem a permanência e a continuidade de profissionais, atuando em suas Unidades Escolares e dando sequência aos projetos pedagógicos das referidas turmas de atuação. A descontinuidade dos processos de ensino-aprendizagem são fundantes na precarização da Educação escolar. É urgente pensar em uma educação como um projeto de nação, perpassando pelo local e dialogando com políticas nacionais.

Por fim, desvendam-se os primeiros segredos dos baús encontrados e, por meio de algumas pistas, segue-se a rota cartográfica, que direciona o olhar do pesquisador pela lente do caleidoscópio, agora com foco nas cartas da escuta de professores e professores formadores. Será nesta próxima parada, que pretende-se desvelar os caminhos finais e, talvez, inconclusos dessa viagem.

7.2 DESLINDANDO CARTAS E INTERPRETANDO OS SEGREDOS DOS BAÚS ENCONTRADOS: A ESCUTA DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Durante a rota que me propus a seguir, fiz algumas paradas, escolhas teóricas e epistemológicas, em que também delimitei características essenciais para a escolha da tripulação. Retomo, na intenção de relembrar as características que me pareceram importantes, a fim da seleção das cartas a deslindar e, posteriormente, interpretar, com o objetivo de conhecer outros segredos, ainda não revelados. A tripulação é composta por dez professores do Sistema municipal de Educação de Lages: cinco professores que não atuaram na formação permanente, e cinco professores formadores. Os critérios estabelecidos foram que os professores estivessem atuando há mais de três anos no ensino de Geografia, sendo efetivos no magistério municipal. Quanto aos professores formadores, que tivessem atuado na formação permanente na condição de formadores, com as mesmas características, efetivos no quadro de servidores, corroborando com perfil de continuidade nas mudanças apresentadas no Sistema Educacional de Lages.

O aporte teórico, tem como principal fundamentação, nesta seção, a Pedagogia de Paulo Freire (2001, 2015, 2016); Santos (2002b); Imbernón (2009; 2010) e Saul (2010). A investigação é de natureza qualitativa de acordo com Bardin (2016). Bardin (2016, p. 165) afirma que “com efeito, pode se seguir com a hipótese de que a mensagem exprime e representa o emissor”. Nesse contexto, compreendo que o surgimento das categorias a *posteriori*, se dá em

meio um processo sócio-histórico, pois busca refletir a partir da fala da tripulação, conceitos que auxiliem a conhecer melhor as inquietações do pesquisador cartógrafo. Essa ação me permitiu analisar a partir de algo que não é lançado antecipadamente, mas que emergiu dos sentimentos e “lugar de fala” expressados pelos sujeitos participantes.

Esse ciclo de análise conduziu a um processo auto-organizado, sistemático e rigoroso. Foram obtidos, como resultado, novas compreensões que emergem do *corpus* de análise. Diante dos quadros apresentados, que em suas organizações apresentam a trajetória das principais categorias e subcategorias, mapeadas nas cartas pelo *software MAXQDA*, revela-se que o ponto de partida, e ao mesmo tempo de chegada, se deu a partir dos seguintes assuntos: **Políticas Públicas Curriculares, Formação Permanente de Professores e Práxis- pedagógica.**

As entrevistas realizadas com professores e professores formadores serão apresentadas em permanente diálogo, para que, dessa forma, se possa agrupar os trechos das cartas, conforme os diferentes olhares, além de dialogar com o referencial teórico delimitado. Sendo assim, irei apresentar as traduções das cartas, conforme as categorias definidas, na seguinte ordem **Políticas Públicas Curriculares, Formação Permanente e Práxis Pedagógica.** Essas são categorias que tem suas fronteiras borradas, por isso a análise é correlacionada, porém possuem uma sequência que corrobora com o objeto de investigação.

7.2.1 Fronteiras em diálogo: os encontros no percurso da viagem a partir da categoria Política Pública Curricular

Tenho consciência do desafio de discutir a terceira categoria que emerge das cartas, considerando que falar sobre Política Pública Curricular contempla múltiplos aspectos envolvidos. “O campo em torno do currículo é um território de inevitável discussão” (SACRISTÁN, 2013, p. 11). As disputas que estão em torno do currículo perpassam a defesa ideológica de diferentes contextos educacionais que devem surgir durante os diálogos apresentados por meio das entrevistas realizadas. Os primeiros registros sobre uma concepção de *curriculum* associado à ordem educacional, segundo pesquisa realizada por Silva (2016), datam do século XVI. Segundo a autora, os registros evidenciam que currículo esteve ligado à ideia de “ordem como estrutura” e “ordem como sequência”, em função de determinada eficiência social (SILVA, 2016, p. 4820).

Para a LDB 9.394/ 1996, a Educação nacional brasileira “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho”, o que remete à reflexão sobre qual currículo de Geografia deve o professor dessa disciplina construir, pensando na contribuição da área do conhecimento para a Educação nacional. Como os professores do Sistema municipal de Educação de Lages concebem a construção desse importante documento? O que se entende por currículo escolar? O que ensinar em Geografia? Essas e outras questões serão apresentadas, no decorrer da análise da categoria.

Na primeira aproximação com a escuta dos professores e professores formadores, os questiono a respeito do que entendem por Política Pública Curricular. Emergem as seguintes contribuições: “[...] Currículo é tudo que ensino no dia a dia. O currículo é o que direciona meu trabalho em sala de aula.” (PR4, 2022). “[...] Currículo é o que a Secretaria Municipal da Educação manda para nós seguirmos. É o documento que sou obrigada a seguir todo ano (PR5, 2022) [...]”. Ao observar essas percepções apresentadas pelos professores, entende-se o quanto se conflitam as perspectivas conceituais de currículo no cotidiano das escolas. Apple (2006, p. 76), defende que “[...] não se deve entender como um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela” e os conteúdos refletem os interesses dessas forças. Diante disso, precisa-se romper com uma cultura da passividade, que não corrobora com o desenvolvimento de uma política curricular emancipatória, que entenda que todos são agentes desse currículo emergente de diferentes forças, contextos, e territórios no ambiente escolar.

Ao ancorar o navio, resolvo conversar com os tripulantes sobre as Diretrizes do Sistema municipal de Educação de Lages, currículo que foi construído de forma coletiva diante das orientações das legislações nacional e estadual. A participação na elaboração se deu a partir de diferentes direções. Para PF1, esse processo aconteceu da seguinte forma:

[...] Tivemos discussões que foram realizadas em sistema de polos, a partir dessas discussões foram levadas algumas sugestões, que foram acatadas. Outras, não foram, lógico, como todo e qualquer processo democrático. Acredito que, dentro das perspectivas que temos evoluído no sistema, elas têm sido melhoradas em relação ao que tínhamos anteriormente. Tivemos uma melhora sim, na questão de conteúdo, na questão de busca, principalmente, a questão regional. (PF1, 2022).

A construção das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal da Educação de Lages, pautaram-se na compreensão do componente curricular de geografia como (ciência geográfica) e seu método ficou centrado nas orientações do Currículo do Território Catarinense, bem como da Base Nacional Comum Curricular. PR2 informou não ter participado do processo, mas avaliou o resultado como positivo. Em suas palavras,

[...] Ativamente não participei da elaboração das diretrizes, mas acompanhei o resultado e acho que ficou muito bom. Acredito que o grupo que organizou, os professores que atuaram nessa organização foram muitos felizes em elaborar o documento daquela forma. Como falei, teve um enxugamento muito grande dessa questão do conteudismo, que é aquilo que a Educação atual demanda, esse negócio de só matéria, matéria, matéria, já ficou no passado, essa questão da decoreba. Os exames vestibulares não estão cobrando mais isso, e a Educação precisava também se reformular nesse sentido. Porque havia a Educação do Município tal atuando na forma da decoreba, mas o Enem não cobra decoreba, tem que ter um diálogo com o que está lá em cima depois, porque o aluno vai chegar até lá. Pressupomos e queremos que o estudante que está conosco no fundamental possa atingir degraus mais altos do ensino, ele precisa ser preparado desde a base. No Fundamental, a Educação Municipal atua mais nisso. Eu trabalho só na Itinerante, que é a única escola que tem Ensino Médio. Estamos na base, se não prepararmos os alunos, eles terão dificuldade no Médio e mais ainda no Superior (PR2, 2022).

A ausência na participação efetiva nos encontros de estudos, corroborou para que muitos profissionais, tivessem acesso, somente ao documento final. Alguns por falta de interesse nesta importante política pública, outros pela burocracia em sua liberação para os encontros de estudos. Chama atenção que a entrevistada considera uma superação da “decoreba” e reconhece que há mais por fazer do que “matéria, matéria, matéria”. Uma posição aberta ao ‘diálogo’ para avançar na aprendizagem. A relevância sobre quais conteúdos foram discutidos na DCSMEL dá uma amostra de como o controle daquilo que se aprende é importante e disputado por determinados grupos. Considerando, que um pequeno grupo foi constituído, mesmo onde todos tiveram a oportunidade de acesso. Tal organização foi pautada “para construir convicções sobre que geografia ensinar” (CAVALCANTI, 2012, p. 132).

Os conteúdos sempre desempenharam “um papel decisivo nas orientações e programas oficiais” (COLL *et al.*, 2000, p. 9), embora seja considerado por alguns professores um mal necessário que associa o “excessivo peso conferido aos conteúdos a origem de grande parte dos males que atingem a educação escolar” (COLL *et al.*, 2000, p. 9) os conteúdos continuam exercendo domínio nos debates sobre o currículo representando e, em seu conjunto, as posições ideológicas dos grupos hegemônicos. Não se pode negar, que o currículo municipal, respeitou quase que em suas totalidades as orientações do território estadual, considerando de forma bastante superficial a regionalização de Lages, bem como sua cultura escolar, conforme corrobora o PF1:

[...] Vejo uma falha na questão regional, como o livro didático baseia o sistema, infelizmente há uma falta de inserção do regional. Porque nos preocupamos muito em cumprir aquilo que está posto pelo livro didático e acaba, muitas vezes, não adentrando na sistemática regional, principalmente da cidade.

Temos uma riqueza geográfica muito forte – geográfica e histórica -, buscando as ciências humanas, e, infelizmente, não exploramos isso. Se você perguntar hoje para um aluno onde fica o Morro do Tributo, ele vai ter uma dificuldade enorme, ele confunde o que é Morro Grande e Morro da Cruz, que na realidade é a mesma coisa. Geograficamente, temos uma lacuna que precisa dar uma reformulada nessa ponta (**PF1**, 2022).

Apple (2006) discute o currículo do ponto de vista político e econômico e essa discussão permite compreender porque determinados conhecimentos são considerados válidos e outros são, efetivamente, invisibilizados. Para ele existe uma fronteira artificial que deve ser analisada entre “política e educação, entre currículo e ensino, de um lado, e questões de poder cultural, político e econômico, de outro” (APPLE, 2006, p. 29).

Ainda nessa mesma direção,

Temos uma preocupação muito forte em cima do conteúdo do livro didático, em cima do conteúdo programático, do currículo escolar, encaminhado pela secretaria. Justamente porque se ele vem de outra escola, ele consegue acompanhar, de uma escola do Sistema Municipal. Tem essa condição e, geralmente, vemos essa condição quando isso acontece. Ao mesmo tempo, temos uma defasagem no regional, que talvez até esteja no conteúdo programático, mas acabamos não exercendo essa condição, justamente devido ao fato de nos preocuparmos muito em cumprir o que é essencial e acabamos deixando passar o que é o cotidiano dele (**PR3**, 2022).

Em função das profundas desigualdades da nossa sociedade e a utilização do espaço escolar para suprir as carências sociais de outros espaços públicos foi-se criando demandas curriculares inatingíveis. Nesse cenário, o currículo escolar mais parece um “saco” no qual, década após década, tudo foi colocado e de onde nada foi retirado. A escola encontra-se esmagada por um excesso de missões e pela impossibilidade de as cumprir. Impõe-se, por isso, definir prioridades e dizer, com clareza, aquilo que se quer da escola (NÓVOA, 2006, p. 115). As traduções curriculares apresentadas conflitam muito com os jogos de interesses da organização curricular e a quem interessa essas organizações, no que tange ao poder sobre “[...] política e educação, entre currículo e ensino, de um lado, e questões de poder cultural, político e econômico, de outro” (APPLE, 2006, p. 29).

Quando se observam essas traduções de políticas curriculares, existe um jogo de interesses que encontra evidências em **PF3**, por meio de uma narrativa sobre como eram organizadas as escolhas dos livros didáticos, com base em matrizes curriculares de esfera nacional.

[...] Nas escolhas dos livros, só se olhava o nacional, depois veio o regional, mesmo no regional se percebe que um autor do Rio de Janeiro, por exemplo, professor Elian, adoro o professor Elian, excelente geógrafo, mas teve uma situação do regional que eu disse para ele: “Professor, falta falar mais sobre o Contestado, a sua geolocalização, a sua importância. Nós não tivemos um Euclides da Cunha para escrever o Contestado (PF3, 2022).

A maneira como os livros didáticos eram apresentados aos professores sempre foi um problema a ser enfrentado e, nas discussões das escolhas, havia pautas que se tornavam fervorosas, pois certas imposições de editoras não eram bem-vindas pelo grupo das Ciências Humanas.

Na escuta dos professores ainda há outros pontos, que merecem atenção, como a cultura regional, deixada de lado. Consoante a esse pensamento PR4 (2022) afirma que:

[...] A cultura regional, não pode ser uma meia página de um livro, tanto que fizemos um material suporte para botar, porque não tinha. Esse regionalismo é uma conversa que ainda tem de ser feita com esses profissionais. Dizer: “Olhe, isso é importante para a nossa região”. Por quê? Porque o aluno vai se identificar com o seu local, se eu não me vejo ali, só vejo como Guerra de Canudos (PR4, 2022).

Quando estava na formação, debatia com os professores acerca de temas que não se encontravam em livros didáticos. Sobre a questão do Contestado, uma vez que não eram encontrados aspectos da questão regional, precisava ser incorporada ao cotidiano das salas de aula, incluindo as revoluções, em suas diversas manifestações, para além das sociedades elitizadas.

[...] É um conflito importante sim, mas e a minha região, o Contestado que houve? Esse regionalismo tem de ser valorizado, e essas novas concepções têm que perceber, porque se o aluno não enxergar, o nosso estudante não se enxergar naquele espaço, ele não consegue. Diz: “Não, isso é muito distante de mim”. Ele não aprende o próprio espaço, mas depois onde ele será cobrado? No vestibular, no aspecto regional. “Eu nunca vi isso”. Porque faltou na formação. Acho que isso é um exemplo que posso dizer do que ocorreu, enquanto eu estava na Formação. Inclusive, fomos no Museu do Contestado, em Caçador, e me apaixonei pela história do Contestado. Eu disse: “Como tem meia página no livro didático?”. E temos uma história tão linda, rica, forte, pesada, a história de João Maria, que entra na religiosidade, aspecto social, tem muita coisa para se falar. E não é só porque tem uma Cruz na Igreja Santa Cruz, que foi de João Maria. Não (PF3, 2022).

Fica evidente, por meio da fala acima, que existem poucas tentativas sérias de se lidar com o conflito (conflito de classes, conflito científico ou outros). Em vez disso, faz-se

“investigações” dentro de uma ideologia consensual que tem pouca semelhança com as relações e contradições complexas que cercam o controle e a organização da vida social e curricular (APPLE, 2006, p. 41), aceitando-se imposições de profissionais que desconhecem e ignoram o local/ regional.

Quando se define currículo está se descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular em determinado momento histórico e social, para um nível ou modalidade de educação, em uma trama institucional (SACRISTÁN, 2007).

[...] Eu acredito que quando você tem um norte, as coisas ficam mais fáceis. O que acontecia, muitas vezes, é que sendo a mesma rede, um professor trabalhava um tema e o outro, trabalhava outro tema. Principalmente, quando o aluno trocava de escola, ficava muito confuso, porque o aluno estava trabalhando o tema A e você estava no tema D, por exemplo, bem mais à frente ou bem mais atrás. Não havia essa sintonia, e como se trata de uma rede, é preciso que haja uma sintonia, porque pode haver essas transferências, ou pode ser que um professor que está em uma escola depois vá trabalhar em outra, numa remoção, numa lotação. É preciso ter esse eixo que vai orientar o trabalho do professor para que ele também não fique perdido e, principalmente, para quem chega. Para aqueles professores novos que não faziam parte da rede, que estão vindo do Estado, ou acabaram de se formar: “O que eu vou trabalhar?” Tendo aquele documento fica mais fácil. “Opa, eu tenho aqui uma ementa”. E com base nisso eu vou fazendo conforme eu acho que pode ou não pode, mas eu tenho que seguir aquilo que está ali (PF3, 2022).

Diante disso, a unidade curricular se faz importante e os professores a reconhecem como fundamental para subsidiar seu trabalho, pois uma base curricular “determina que conteúdos serão abordados e, [...] ordena o tempo escolar” (SACRISTÁN, 2013, p. 18). Ter um único currículo serve para o controle social de conteúdos e conceitos e dialoga com os propósitos de grandes editoras, que enxergam na padronização dos conteúdos um instrumento para maximizar seus lucros ou, até mesmo, servir para facilitar o controle e a valorização de modelos meritocráticos por meio de avaliações em massa. Um currículo único pode servir como uma política do conhecimento oficial (APPLE, 1999), mas se torna incompatível com a autonomia das escolas em definir por meio de seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e sistemas, os rumos de uma Educação voltada aos interesses locais, da comunidade da qual ela faz parte.

Tampouco a autonomia do professor na construção de uma Geografia escolar que seja a expressão, também, dessa comunidade é respeitada. Assim, muitos avanços foram realizados em prol de mudanças curriculares, conforme suscitam a fala de PF1:

[...] A Base, nós passamos por muitas mudanças. É pegar o que tem lá que for bacana, interessante, essa Base é seu norteador. Hoje temos uma nova Base

estadual, ela passou pelas mãos de muitos especialistas, e espera-se que tenha concepções bacanas, que tenha um outro olhar para a Geografia, que não era aquele olhar mais estanque, mas que ensine nosso estudante a pensar (PF1, 2022).

A escola pode e deve ser considerada como um instrumento de transformação social, contudo, “uma coisa é falar de suas potencialidades [...], falar daquilo que a escola poderia ser [...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função” (PARO, 2017, p. 16). Afinal, “os conteúdos não consistem apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, capacidades, atitudes e convicções” (LIBÂNEO, 1994, p. 234). As características de uma didática devem ser expressas a partir de uma relação significativa entre os conteúdos, para que se tornem vivos na experiência social concreta dos alunos.

Por fim, ao fazer a análise dessa última categoria que emergiu das cartas, considero importante relacionar as Políticas Públicas Curriculares, trazendo-as como fundamentais na transformação social, de acordo com as reais necessidades discentes e docentes. O currículo não remete somente ao caminho a ser seguido, mas reflete de forma conceitual quem os organizou, e quais os conflitos que perpassam sua elaboração conceitual. Vai além, portanto, de conteúdos abordados, precisando estar imbuído de um mesmo propósito, por meio de diálogos, trocas de experiências com trabalho coletivo, que proporcionem formação e transformação da prática docente.

7.2.2 Fronteiras em diálogo: os encontros no percurso da viagem a partir da categoria formação permanente

O ponto de partida desse delineamento é a concepção do ser humano como inconcluso, inacabado, numa realidade que também é histórica e transitória. Não pode ser diferente quando emergem categorias que convergem, em diferentes contextos, sobre o cotidiano da escola e sob o prisma da formação do educador, de forma permanente. O ser humano, como ativo e curioso, tem condição de educar-se. A educação não se esgota porque a natureza humana não se esgota e o ser humano está num incessante processo de formação (FREIRE, 2015). Nessa perspectiva, a formação de educadores se dá na mesma acepção que a de Paulo Freire, fundamentada na consciência do inacabamento do ser humano e na sua vocação ontológica de “Ser Mais”, uma vez que onde há vida, há inacabamento.

Freire (2015, p. 25) assim propõe a formação permanente de educadores:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Freire, concebe a formação do educador como permanente, o que implica compreender o ser humano como inconcluso e finito. A consciência do inacabamento e da incompletude dos sujeitos propicia infinitas possibilidades e projetos a serem realizados na busca incessante do “Ser Mais”. Isso torna possíveis a educação e a formação ao longo da sua existência, da sua prática como agente social da Educação. Trago aqui, a primeira categoria das cartas analisadas, que nos remete a pensar sobre Formação Permanente. Como os profissionais do Sistema municipal de Educação de Lages a entendem, concebem e como reconhecem sendo ou (não) importantes para as suas práticas pedagógicas, os momentos de formação permanente. Para **PF2**:

[...] Na formação permanente, eu acho que a questão dos congressos que temos, são extremamente importantes. Eu acho que ali marca, até pela forma que é conduzido, a maneira, as oficinas que são feitas. Elas são bem importantes, apesar de, neste último ano, não termos tido tanto as oficinas, mas quando as tínhamos, é fundamental. Porque aí nós direcionamos, eu volto naquela questão do direcionamento. Você vai buscar um curso que possa acrescentar algo dentro da tua prática e isso é fundamental, isso é muito importante para nós (PF2, 2022).

Quando se observa os relatos dos professores, percebe-se que os encontros de estudos trazem pontos que merecem atenção, como os temas transversais, a respeito de conceitos e pressupostos que muitas vezes são esquecidos nos currículos escolares, como a questão cultural africana. O relato de **PF2**, informa que: “[...] Dentro da perspectiva de formação permanente do município a questão africana, a questão da mulher, foram situações que foram ressaltadas neste ano, que eu me lembro bem” (PF2, 2022). A partir disso, ressalta-se que olhar para temáticas atuais nos encontros de estudos provoca a reflexão docente, estimulando o professor a repensar sua práxis.

Ainda nas falas dos professores formadores, tem-se as contribuições de PF3, para que se possa direcionar o olhar das reflexões.

[...] Eu acho que eles são fundamentais, porque eles são o Norte no processo de Formação. Acho que esses momentos devem ser trazidos constantemente,

eles também são para nos atualizar constantemente, são fundamentais para direcionar o trabalho que realmente deve ser feito, os elementos que devem ser trazidos (PF3, 2022).

Corroborando com PF3, os encontros de estudos promovidos pela SMEL, perpassam por momentos significativos, considerando o respeito às especificidades das áreas de conhecimento. Ao considerar que os profissionais de diferentes lugares e perspectivas de trabalho se reúnem em um espaço de diálogo e troca de experiências, fomenta-se a essência de um encontro de formação permanente que busca apresentar diferentes caminhos, sem deixar de priorizar o local, olhando para as demandas que emergem do cotidiano das salas de aula. PF3 complementa essa linha de pensamento, afirmando:

[...] Até porque é um grupo realmente de peso, de um modo geral, de pessoal técnico que estudou para isso, que foi atrás. Daqui a pouco não é o melhor caminho, mas no caminhar também isso se constrói, então acho que esses momentos são importantes. Tanto para serem trabalhados quanto serem revistos, a medida em que o tempo passa, que as novas demandas surgem (PF3, 2022).

Formar professores na perspectiva permanente contribui para uma educação libertadora, emancipadora e problematizadora das diferentes situações que ocorrem no âmbito escolar. Com isso, fomenta-se uma educação capaz de formar sujeitos que consigam fazer uma leitura crítica do mundo, dos diferentes contextos sociais, buscando superar a concepção de formação docente que reduz a autonomia dos professores sobre o seu próprio trabalho. Amplia-se, dessa forma, a capacidade de refletir acerca das condições de trabalho que são oferecidas pelo próprio sistema ao qual o docente pertence. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, pois, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 2014).

Na continuidade da busca pelos segredos das cartas, a respeito da formação permanente de professores, foram encontradas considerações que divergem do ponto de vista dos professores formadores, como por exemplo, as contribuições de PR3: “[...] muito pobres. Não auxiliam quase nada. Porque eu acho que eles têm que fazer esses encontros com materiais, com atividades lúdicas, esse tipo de coisa, e não trazem nada disso. Eu acho muito pobre só ser teoria, teoria, teoria” (PR3, 2022). As críticas sobre a realidade em que os professores estão inseridos auxiliam na construção de outros pontos de observação. Não se pode deixar de problematizar que os encontros de estudos ainda sejam vistos como momentos que sirvam

apenas para busca de materiais prontos, simplesmente para que os docentes os executem em suas aulas.

A reflexão sobre a prática ainda não se consolidou a partir da discussão teórica e sua importância dialógica que remete a uma consciência da práxis-pedagógica. Talvez, isso justifique algumas percepções dos professores que ainda não atuaram na formação permanente. Há uma diferença considerável de observações quando se revelam as cartas dos baús encontrados, sobre os momentos de formação permanente, oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação. Assim, do ponto de vista de **PR2**, sobre os encontros de estudos: “[...] O que me ajuda bastante é, principalmente, a internet. Eu participo de um grupo de geógrafos do Brasil, a Geografia Lúdica, são mais de 200 participantes do Brasil, e eles compartilham muitos materiais que são muito bons para usarmos no dia a dia” (**PR2**, 2022).

A fala de **PR2**, corrobora certa falta de consciência sobre a importância dos momentos de reflexão, oferecidos a partir de teorias e epistemologias do ensino de Geografia, conciliadas com a prática escolar. Percebe-se que os professores do Sistema, em sua maioria, não obtiveram em sua formação inicial o conhecimento necessário sobre as linhas epistemológicas e, que no espaço de formação permanente, quando retomado, fica dissociado do seu cotidiano, o que faz, com que haja tanta resistência, acerca dos momentos de estudos teóricos e presenciais. Ainda na fala de **PR2** encontra-se algo que precisa de atenção a ser refletido do ponto de vista da formação permanente, quando diz “[...] a formação da Secretaria participo poucas vezes, este ano eu participei muito pouco mesmo, porque eu quero mesmo é material para sala de aula, não ouvir teorias, que já tive na faculdade” (**PR2**, 2022).

Percebo que, em alguns casos, os profissionais têm substituído os momentos de formação promovidos pela SMEL, por encontros *on-line* que, em diversas situações, apresentam materiais pedagógicos para o ensino de Geografia, com aulas “prontas”, o que acaba atraindo um público maior, em função da praticidade que isso irá gerar em suas aulas. Saviani (2003) afirma que quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão dialética, essa relação do movimento e das transformações; de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas, sim, da falta dela, e da própria falta de consciência cultural acerca dos momentos de estudos oferecidos nesses espaços. Ainda nessa perspectiva, encontra-se em Paulo Freire (2016) que os encontros de formação permanente são espaços fundamentais para a reflexão crítica sobre a prática.

Tal assertiva se revela fundamental para que haja a constante transformação da ação docente e para que o processo de transformação seja importante, a teoria e a prática devem estar de acordo com a realidade escolar, a partir das vivências e experiências dos discentes e docentes.

Nas contribuições de **PR1**, reflete-se sobre as condições de trabalho para uma participação efetiva dos profissionais e o nível de importância que atribuem ao se fazerem presentes nos momentos ofertados como formação:

[...] Bom, eu acompanho, quando possível, quando a grade de horário permite as formações. Ultimamente não tem sido muito possível, porque como eu tenho as aulas excedentes, não tenho participado muito das formações feitas pela secretaria, geralmente cai na sexta-feira. Por exemplo, ano passado, todas as sextas-feiras eu estava em sala de aula, não tinha como acompanhar (**PR1**, 2022).

A formação permanente deve ser concebida a partir dos conhecimentos que os professores trazem, sendo fundamental realizar um plano de ação para a execução das atividades dos encontros de estudos. Para que isso ocorra, os professores precisam estar presentes e, infelizmente, a falta dos profissionais, muitas vezes, dificulta a continuidade dos estudos. Percebe-se que a distância entre o que esperam dos encontros de estudos e o que é oferecido, a partir da práxis, vem fazendo com que os professores substituam tais momentos, cada vez mais, por encontros *on-line*.

[...] Cursos *online*, eu leio muito em casa, tenho muito a coisa de ser autodidata, gosto muito de ler em casa, de pesquisar na internet para formular as minhas aulas. Sou muito de buscar o conhecimento eu mesmo, gosto muito disso e, quando possível, participar das formações também. Basicamente isso (**PR1**, 2022).

O exercício de substituir os encontros de estudos, meramente por entregar material para ser trabalhado em sala de aula, vem sendo realizado, mas como se percebe por meio das escutas narrativas, essa consciência ainda está muito distante de ser internalizada. Basta refletir sobre os congressos de Educação, em Lages, como cultura, geralmente a palestra que ganha repercussão não é a teórica, do campo educacional, mas, sim, as palestras *shows*, motivacionais. A cultura da teoria precisa ser muito debatida nos encontros de estudos como prática essencial no dia a dia do professor.

Quando questionados, acerca dos momentos de formação permanente, ofertados no ambiente escolar, tem-se percepções, novamente, distintas de professores e de professores formadores: “[...] nas paradas pedagógicas, sim. Na formação, eu acredito que tenha, como nós já tivemos, inclusive para estudar os livros didáticos, realmente existe” (**PF3**, 2022). A concepção dos professores e dos professores formadores difere e busco compreender as causas dessa diferença. Talvez, pelo fato de o professor formador compreender a formação permanente,

suas intervenções e relações no ambiente escolar de forma distinta do professor, que ainda não há experienciou.

PR1 afirmou que:

[...] Acredito que no espaço escolar isso não se aplica. Ali no espaço escolar o que eu vejo é tudo é muito cada um na sua. O professor de Português dá aulas de Português, o professor de Geografia dá aula de Geografia, o professor de História, de História. Vejo que não tem essa interdisciplinaridade, esse momento de conversa. Até porque, na sala de professores esse momento que temos é muito curto, você está de manhã em uma escola, à tarde em outra, que é a rotina de muitos professores. É o meu caso, estou em duas escolas (**PR1**, 2022).

Os professores ainda percebem que a dinâmica cultural de encontros de estudos ainda é muito distante do cotidiano das escolas por diferentes razões, dentre elas por uma pretensa interdisciplinaridade que, de fato, não ocorre. Mesmo assim, pela falta de tempo e planejamento de ações coletivas no ambiente escolar “[...] você não tem essa dinâmica de poder sentar-se de uma forma mais demorada para conversar com teu colega, e ver o que você pode fazer junto com ele. No espaço escolar, na escola em si, acho que isso não se aplica, pelo menos no momento” (**PR1**, 2022). Os encontros de estudos, ainda são vistos de forma isolada e que devem acontecer somente em ambientes institucionalizados, promovidos pela Secretaria da Educação.

PR1 apresenta tal contexto por meio de sua narrativa:

[...] Agora, enquanto formação de secretaria, eu acho que sim, porque nesses encontros você tem a oportunidade de dialogar com gente da sua área e de escolas diferentes, que trazem visões diferentes. “Puxa, não tive essa ideia, mas você teve” A outra professora teve, aplicou e deu certo. E você: “Puxa, então eu talvez possa aplicar e pode dar certo”. É bacana esse espaço, na secretaria eu vejo que isso acontece, na escola, hoje, eu acho que não (**PR1**, 2022).

Freire (2001) defendia que a formação permanente dos professores no âmbito da própria escola devesse ocorrer com pequenos grupos de educadores ou grupos maiores, fundamentados no movimento da ação-reflexão-ação dos educadores. Tal formação compreende a análise das práticas pedagógicas, levando em conta que as reflexões sobre a prática e a teoria devem caminhar juntas. Não se tem um consenso dos grupos de entrevistados acerca de que isso ocorra nos espaços educacionais. Talvez, pela falta de percepção de entender o que são momentos de formação permanente ou porque, de fato, não ocorram. Ainda no processo investigativo, questiono sobre pontos que merecem ser discutidos para dar qualidade aos encontros de estudos, promovidos pela Secretaria Municipal da Educação. Surgem então, as seguintes contribuições:

[...] Primeiro, a questão do tempo. Nós já estávamos conversando que toda formação requer tempo, e quanto mais curta ela for, mais problemática se tornará. Muitas vezes você abre: “Ah, mas ninguém vai falar?”. Naquele momento o pessoal não fala, por isso que, talvez, seria interessante lançar um grupo de discussões, essa condição para que possa buscar um enriquecimento (PF2, 2022).

Uma das situações, mais levantadas pelo grupo de professores é sobre o tempo dos encontros de estudos e como seria importante a formação de grupos menores, para discussão de pautas que, em algumas situações, não são tratadas “[...] nas formações que eu tenho participado quando se fragmenta em salas é muito rico. Isso eu acho que é interessante comentar: a disponibilidade de tempo. A questão do horário que é realizado, eu volto a insistir na questão do horário, se pegar manhã inviabiliza grande parte” (PF2). Vale lembrar que o diálogo com os professores precisa ser (re)estabelecido. Me recordo que quando tive a oportunidade de estar na formação pecávamos muito quando fixávamos um único horário. Com o processo de amadurecimento na função, os momentos foram ofertados em três turnos, o que promoveu grupos menores, mas, com uma maior adesão dos docentes.

Eu tenho visto vários professores questionando horário, perguntando a questão de horário. É complicado, pelo grupo que temos da Secretaria, no *WhatsApp*, o pessoal questiona muito a questão do horário. Inclusive, falando tarde, noturno, tentar ajustar essa questão para que facilite. Na questão de espaçamento, é lógico que eu preferia que se tivesse uma formação a cada mês, esse seria o ideal, mas acredito que não haja condições de realizar, mas seria o ideal, sem dúvida nenhuma (PF2, 2022).

O que ocorre é que, em muitas situações, a Secretaria Municipal da Educação estabelece pautas, envia às unidades escolares praticamente na data a ser realizada a “parada pedagógica” e, com isso, os textos de estudos não são disponibilizados previamente aos professores. Os diretores, por sua vez, fazem a leitura no dia e horário, sem uma prévia preparação para a discussão e o principal problema se dá quando se ignoram os momentos de reflexão pedagógica, utilizando-se do tempo quase que total da “parada” para resolver demandas internas da Unidade Escolar. Com isso, o momento de estudo, acaba sendo uma mera obrigação para entregar os relatórios à Secretaria da Educação, sem muitas reflexões, apenas para cumprir protocolos.

[...] A partir do momento que você tem uma discussão rica, onde você consegue trocar informações, perfeito. Qual é o problema que tem surgido? O tempo. Porque, infelizmente, quando você limita o tempo, por exemplo, da parada pedagógica, ou até nos encontros da formação é mais laceado. Podemos trabalhar um pouco mais em casa, você pode reunir, mas, na

formação pedagógica, na escola nós temos o problema de tempo. Às vezes você tem uma, duas horas, no máximo, para discutir um tema, e isso levaria muito mais tempo (PR2, 2022).

Outras considerações acerca dessa organização aparecem nas falas dos professores, quando destacam que os encontros de estudos precisam ser promovidos em outros espaços. Há uma crítica muito forte do grupo de Geografia, acerca de uma geografia “engaiolada”, sem considerar as esfericidades e abrangência global.

[...] O que acho que seria interessante também nessas formações é a Secretaria fazer a organização de passeios, claro agora pela pandemia, entendemos. Mas, mesmo antes, essas saídas de campo, porque a Geografia é isso, estudamos o espaço geográfico. Dar uma saída, conhecer um museu, uma viagem de estudo de professor. Puxa, isso seria tão bacana, com certeza agregaria bastante, o professor vem com uma visão diferente. Essa questão de passeios e trazer palestrantes na área de Geografia, na Educação, para um encontro de estudos (PR4, 2022).

Prestar atenção às falas dos professores me remete, constantemente, a olhar para a minha prática como professor formador, os pontos de acerto e os que ainda precisam ser incorporados crítica e socialmente ao ato de ser formador de professor.

[...] Quando tem um palestrante de fora, a gente sabe, é claro que tem um custo, mas geralmente, é para um grupo muito grande, você quer fazer uma pergunta para aquele palestrante e não consegue, porque é tanta gente, você fica até acuado, com vergonha. Se fosse uma coisa mais restrita, acho que seria interessante porque você poderia fazer esse diálogo de forma mais ativa, um grupo menor, de 30, 40 pessoas, talvez. Seria até mais proveitosa uma palestra, acho que talvez isso poderia ser colocado em um futuro (PR4, 2022).

Em conjunto com os demais professores, há possibilidades de analisar, avaliar e inovar e ajustar novas práticas e metodologias pedagógicas. Ao trazerem os problemas que dificultam os processos de participação, não se pode negar que o diálogo entre as instituições e o espaço escolar deve ocorrer de forma constante. A escuta desses profissionais deve servir como ponto de partida para diagnósticos e possíveis ajustes durante a rota. A resistência em participar dos encontros de estudos não pode duelar com a resistência da instituição em burocratizar os meios para a participação dos profissionais. Essa historicidade, perpassa pela precarização das condições de trabalho, conforme se encontra na narrativa de PF4 (2022): “[...] eu vou dizer que lá naquele momento nós tínhamos uma adesão razoável, acredito que na faixa de 60% a 70%. Mas as dificuldades eram sempre as mesmas: ‘Ah, não, o professor não conseguiu fechar o horário para ter o dia para formação’”.

As contribuições de **PF4** dialogam com a problematização acerca das condições de trabalho do professor formador, bem como da conscientização da importância em participar dos encontros de estudos em diferentes períodos.

O professor tem o horário fechado, mas também não vinha na formação. É um processo complexo e que vai de o professor realmente querer se qualificar e dizer: “Hoje é o dia de formação, hoje tem formação e eu estarei”. É nessa perspectiva sempre de o professor se conscientizar, mas as limitações com relação a não fechar horário, por exemplo, acontecem. Acho que nesse sentido, a formação fornecia na época – não sei como é nesse momento –, mas deve ser sempre pensada em ter dois períodos em que o professor possa, ou matutino ou noturno, enfim na sua maior carga, que realmente se dava nessa forma. Acho que isso é importante para que pelo menos nós, enquanto formadores, façamos o trabalho e dizer: “Eu propicie a ele, eu dei a ele duas possibilidades”, por exemplo, já que mais do que isso é inviável, mas sempre no sentido de motivar o professor para que ele participe desses espaços de discussão, que são muito importantes, sempre (**PF4**, 2022).

Freire (2016, p. 24-25) afirma:

Se, na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador.

A formação permanente presume que o formador e o formando se compreendam em sua condição humana como seres em formação, inconclusos e que, a partir da curiosidade e do desenvolvimento contínuo, estejam sempre em descoberta de si com o mundo. O diálogo e a superação da fragmentação devem ocorrer constantemente, a fim de que um complete o outro no processo de educação permanente.

Ainda acerca da continuidade das pautas dos encontros de estudos, expõe **PR1**:

[...] antigamente eu via que eram muito dissociados os encontros, por isso mesmo que eu não tinha muito ânimo até para ir. Houve uma época em que, na verdade, íamos não tanto por querer, mas porque era imposto, você sabe. Depois ligavam na escola perguntando por que o professor não foi. Íamos mesmo achando que aquilo não fosse agregar em nada (**PR1**, 2022).

Os encontros de estudos promovidos pela Secretaria Municipal da Educação já tiveram tempos de obrigatoriedade. Ao olhar para os meus cadernos de planejamento, encontrei

registros da ficha de obrigatoriedade e comprovação, que era levada para a escola, após os momentos de encontros de estudos, para ser anexada a folha ponto.

Figura 35 – Comprovante de presença nos encontros de formação



Secretaria Municipal da Educação de Lages
Formação Continuada
Ciências Humanas

Data da Formação: 09/06/2014

Presente
 Ausente

Observação: entregar para o orientador da escola, fazer o controle de presença.

Fonte: Acervo de registros do pesquisador (2022).

Sempre defendi que a obrigatoriedade nos encontros de formação permanente não eram o caminho. Por concepção pedagógica, a secretária da Educação, que estava à frente da pasta, na ocasião, também defendia que os encontros deveriam ser reconhecidos como importantes no processo formativo dos profissionais, e não como algo impositivo. Sobre a continuidade das pautas dos encontros, **PR1** afirma que

[...] agora, vejo que foi organizado de uma forma que os encontros têm uma relação um com o outro, não é uma coisa jogada no ventilador de qualquer jeito. Acho que hoje está mais bem estruturado, mudou bastante, e mudou para melhor nos últimos anos, a forma como as formações são feitas (**PR1**, 2022).

Compreendo que a descontinuidade, assim como a fragmentação de conhecimento, ainda se faz presente na formação permanente. Saviani (2013) aponta que a falta de um sistema de Educação no Brasil coloca o país em situações precárias, o que dificulta o avanço educacional, bem como uma formação permanente que possibilite ao professor ampliar seu conhecimento, de modo que a teoria e prática não se desvinculem.

[...] Eu acho que mudou muito desde que eu ingressei, porque, pelo menos no início, quando eu entrei, eu via que era o mais do mesmo. Eu não me sentia com aquela vontade, aquele ânimo de frequentar as reuniões, porque parecia que nada daquilo agregaria no meu trabalho, no cotidiano, na sala de aula,

entendeu? Eram coisas que, na minha opinião, não tinham uma relação com aquilo com que eu vivia, com o que eu vivo com o aluno. Porque quem é professor, do chão da sala de aula, sabe que as coisas que muitas vezes estão nas propostas, na realidade são bem diferentes. Você, como professor, também sabe disso. Às vezes, o que está no papel é uma coisa, e o que está na realidade é outra. Eu sentia que não tinha essa correlação, muitas vezes as ideias que vinham nas formações não condiziam com a nossa infraestrutura, com a carga horária semanal que temos. Eu via que, às vezes, eram uns projetos meio estapafúrdios que vinham. Isso melhorou bastante, quando você entrou como formador eu já via que tinha uma relação mais direta, também com a Sônia, eu percebi isso nas vezes que eu fui com ela. Percebi que há uma proposta mais direcionada para a realidade, não para a utopia. Eu acho que isso é muito importante, o formador não esquecer o público que ele está atendendo, que é o professor da escola pública, que é o professor da rede municipal, e que muitas vezes a realidade dele é diferente da escola particular, da escola estadual, os recursos não são os mesmos, é importante ter isso em mente ao formular aquele encontro (PR3, 2022).

Nesta perspectiva, a formação de professores não pode buscar apenas a qualificação por meio da certificação para o exercício da docência ou progressões salariais, conforme preconiza o plano de carreira municipal. Precisam ser promovidos encontros de estudos de acordo com a realidade das escolas, dos professores, sobretudo, formação de caráter permanente, que considere o professor como sujeito do processo, propiciando condições favoráveis para refletir criticamente sobre suas práticas no cotidiano das suas escolas, principalmente no momento pós-pandemia de COVID-19. Freire (2001, p. 80) refere-se à importância da formação permanente para o professor: “[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir”.

Os resultados encontrados nas cartas revelam que há uma forte presença de dimensões da formação permanente, materializada por princípios como a falta da escuta por parte do Sistema Municipal em que os professores estão inseridos, representados pelos professores formadores. Além disso, um diálogo que precisa ser intensificado, tendo a participação por meio de um movimento de ação-reflexão-ação, que precisa ser incorporando, diagnosticado e vivenciado, por professores e professores formadores, superando o “etapismo” escolar, promovendo a educação permanente como um espaço de fala dos profissionais da Educação. Isso, contribui para a construção de uma escola democrática, inclusiva e social, a partir do momento em que os profissionais, conseguem relacionar sua práxis com os conhecimentos ofertados nos encontros, como exemplo, as bases epistemológicas do sistema municipal, ou,

ainda, as teóricas do ensino de Geografia. A práxis somente ocorre pelo movimento de consciência e reflexão sobre o fazer pedagógico, não dissociado da teoria.

7. 2. 3 Fronteiras em diálogo: os encontros no percurso da viagem a partir da categoria práxis pedagógica

Na continuidade do processo investigativo de deslindar as cartas dos baús, me deparo com a segunda categoria de análise no percurso da rota. Proponho, a partir da **Práxis Pedagógica**, dialogar do ponto de vista da “escuta”, que é um dos saberes fundamentais e necessários à prática educativa proposta por Freire na *Pedagogia da autonomia* (2016). O professor que escuta, aprende e transforma o seu discurso dirigido ao educando ao falar com ele. Afinal, escutar vai além das possibilidades auditivas de cada um.

Freire e Santos apresentam em suas análises um movimento permanente com o espaço formado por sujeitos, a partir da reflexão, em que sistematizam uma análise do espaço geográfico e das relações entre seus diversos elementos com a totalidade social, política e histórica. Em suas sistematizações, preocuparam-se com a inclusão de categorias de análise, em especial Santos, sobre o espaço e suas diferentes dimensões. Com isso, faço a opção por trazer Santos (2014a) para o escopo do que entendo por espaço da práxis escolar, enquanto Freire (2016) continuará subsidiando a discussão do ponto de vista do olhar pedagógico e da formação permanente de professores e de professores formadores.

Entendo, ainda, que essa investigação precisa ser analisada pelas lentes do caleidoscópio, destacando que, para Freire (2011, p. 107), a ação e a reflexão são vistas por duas dimensões, de “tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, à outra”. Como Santos realça que o espaço, em parte, é feito pela atuação de um sistema de ações, considero importante ver nesse conceito, também, o ponto de encontro definitivo com Freire. Para reforçar a relevância da ação, Santos (2014a, p. 78) enfatiza que “é um processo, mas um processo dotado de propósito, e no qual um agente, mudando alguma coisa, muda a si mesmo”. Reafirmo, pois, que a análise espacial escolhida está associada com a intenção de relacioná-la com a materialidade da ação educativa, dialogando com a interação entre os diversos elementos do espaço, juntamente com as categorias do método cartográfico, inseridas a partir das ocorrências pedagógicas em que emergem as práticas cotidianas do ambiente escolar, que se refletem na práxis.

Quando se olha para categorias do ensino de Geografia, me deparo com uma escolha teórica e, por fim, metodológica/ conceitual de análise da categoria lugar. A necessidade do estudo das interações de alguns dos elementos do espaço e sobre como interagem em espaços/ lugares escolares, revela que a práxis defendida acontece nesse contexto social e geográfico.

Freire (2001, p. 43) alerta que “[...] é preciso que falem a nós, de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário”. Ouvir os professores e encontrar na escuta diálogos que se traduzam em reflexões, me fazem observar o quão rico os segredos dos baús se fizeram como prática de construção permanente do pesquisador cartógrafo.

Ao questionar os professores sobre como organizam sua prática pedagógica, encontramos, por meio da transversalidade do conceito de **planejamento**, as seguintes acepções:

[...] Geralmente eu faço o meu planejamento no final de semana, sábado e domingo. É onde eu procuro direcionar o conteúdo, o que vou trabalhar e a forma que vou trabalhar, e, a partir daí, se eu preciso, por exemplo, buscar teorias, buscar práticas, dar essa condição, geralmente eu realizo na segunda e terça à tarde que é a minha hora atividade. É onde eu busco, justamente, esse conteúdo para poder formatar todo o processo. Por que eu uso o final de semana? Porque ali consigo ter uma noção do que vou trabalhar. Como eu dou aula na quarta e na quinta, tenho a segunda e terça para preparar todo o sistema e deixar tudo “redondinho” (PF2, 2022).

A fala de PF2 apresenta um pouco sobre o cotidiano de grande parcela de professores, não só de Lages, mas de todo o Brasil. A carga horária de 1/3 de hora-atividade não supre as demandas que são inerentes à prática do professor. É necessário ir além para que se possa apresentar uma boa aula. Associar esses conceitos, a partir da teoria e das políticas curriculares que orientam o fazer pedagógico, corroboram para uma consciência social e de responsabilidade da ação educacional.

[...] Primeiro, antes de passar o conteúdo para os alunos, repassar esse tema para eles, eu olho o que a BNCC traz, quais são as habilidades que ela espera que a gente trabalhe naquele conteúdo. Como falei, eu pesquiso muito, até porque na Geografia temos que nos atualizar, não tem jeito (PR2, 2022).

Outra problemática apresentada nas narrativas perpassa a atualização do material de estudo, utilizado para ministrar as aulas de Geografia. PR2 (2022) , por exemplo, afirma que:

[...] eu não posso passar da mesma forma o conteúdo cinco, seis anos seguidos, tenho que mudar, trazer coisas novas. Procuo pesquisar atividades diferentes das que eu já fiz, tenho muita coisa guardada em *notebook*, em papel, mas é bom sempre procurar uma atividade nova na internet, hoje facilita bastante.

A consciência de trabalhar com atividades atuais proporciona uma ação-reflexão de grande valia no ambiente escolar. Infelizmente, ainda existe uma cultura da utilização do livro didático como o único instrumento orientador de conceitos. Romper com essa cultura também é tarefa de discussão nos ambientes promovidos pela formação permanente de professores.

PR1 sinaliza, em sua narrativa, como procede na organização da sua atividade docente:

[...] Procuo fazer primeiro esse garimpo e depois ir para a sala de aula já tendo em mente o que vou fazer daquele assunto: “Ah, vou cobrar dos alunos dessa forma: pedir um trabalho em grupo, vou pedir um trabalho individual, vou pedir uma maquete sobre aquele tema”. Você já tem aquela noção, partindo do início, você já vai direcionando para aquilo. Eu faço muito isso: parar pensar o que vou fazer, e depois colocar isso em prática isso. Vejo que ainda sou um professor 50% tradicional e 50% inovador, porque ainda tenho muito comigo aquela coisa do registro, do quadro (**PR1**, 2022).

A prática pedagógica, o bom planejamento à docência e pesquisa atravessam as narrativas e rompem fronteiras da reflexão. Nos estudos de Paulo Freire, a categoria ação-reflexão-ação é fundamental ao pensamento que serve de guia em sala de aula. Quando se observam os mecanismos de escolhas e organização da práxis dos professores entrevistados, se tem como pressuposto a unidade dialética, visto que o planejamento docente não se faz de forma mecânica, mas se constrói conhecimento atualizado, a fim de contextualizar as questões sociais, críticas e políticas de um ensino de Geografia libertador.

Isso é o que se encontra nas mensagens das cartas que se referem à organização do ato de ser professor, como a de **PR2** (2022): “Eu acho que isso é importante. Acho importante o aluno ter o registro no caderno, o conteúdo, ele ter a matéria, porque ele terá uma base para procurar de pesquisa. É ledor engano o professor achar que o aluno vai procurar na internet sobre aquele tema, no livro didático”. Discursos como esse provocam a reflexão sobre que tipo de professor estão sendo formados nas universidades e qual vem sendo a cultura pedagógica implementada nas aulas de Geografia nos últimos anos.

Para Freire (2013, p. 30), “[...] o homem é um ser da práxis, da ação e da reflexão”. Isso significa que o ser humano é capaz de objetivar, apreender e penetrar a realidade, desdobrando-se na ação transformadora do mundo. O ser humano, como ser de práxis, cria um mundo histórico-cultural para enfrentar os desafios no transcurso de sua existência, procura soluções

críticas e criativas, atuando e transformando a realidade, buscando continuamente, por meio do trabalho e da ação, propiciar condições de melhoria de vida na sociedade. E a esse pensamento, cabe acrescentar o papel fundamental do professor, quando traz em sua fala “[...] eu pesquiso muito, até porque na Geografia temos que nos atualizar, não tem jeito [...]”. A consciência dos processos corrobora para um ensino que não fique demasiadamente ligado ao livro didático.

Quando questionados acerca das metodologias que utilizam em suas práticas, me deparei por diversas vezes com o uso exclusivo do livro didático, o que precisa ser problematizado. O livro não deve ser o início, meio e fim de uma aula: antes, ser um suporte ao docente e não uma bússola inquestionável, por meio de leituras, questionários e provas pautadas em conceitos absolutos. Afinal, o ensino de Geografia ou de qualquer outra área de conhecimento vai muito além disso.

[...] Uso livro didático, internet e vídeos. Vídeos eu tenho usado bastante, pelo menos para indicar a eles, para que respalde o meu teórico, venho utilizando bastante essa questão de vídeos. Tem a Débora Aladim, se eu não me engano, que tenho ouvido bastante. Tem um outro *site* que é usado, inclusive para o pessoal maior, do Ensino Médio, que eu uso também. Agora eu não vou lembrar o nome, mas tenho usado bastante esse pessoal, para que possa buscar esse embasamento também. Agora o meu livro é muito bom (PR5, 2022).

Quando conflitado com essas percepções sobre a prática do ensino de Geografia, me proponho a olhar novamente para uma transformação, que se faz urgente. A formação permanente precisa incorporar em suas pautas uma ruptura com esses processos históricos e, literalmente, emancipar os profissionais que, mesmo jovens, insistem em reproduzir as mesmas práticas que tiveram em suas formações iniciais. Os discursos de cultura pedagógica no ensino de Geografia se reproduzem há muitas décadas,

Me parece que pouco mudou, quando encontro narrativas como a de PR4:

[...] Uso muito o livro para realizar grupos de discussões e dar atenção no conteúdo à questão regional, que conversamos agora. Ela é fundamental, porque é a base do aluno. Tanto do que ficará em Lages, que é do Sistema Municipal, ou até de Santa Catarina, para que possamos também elencar um pouquinho. Na questão de geografia de Santa Catarina é interessante porque é assim: quando eu preciso de um referencial, vou buscar lá nos livros do ensino fundamental I. Por quê? Porque temos uma defasagem nessa condição, ou vou buscar atlas, ou na internet. Quer dizer, precisamos de algo que realmente nos respalde, para que possamos trabalhar essa condição nos livros didáticos (PR4, 2022).

A formação permanente precisa ser pautada no processo de ação-reflexão-ação, em que o sujeito seja capaz de desenvolver uma postura crítica frente à realidade do seu tempo, considerando que ele é um ser histórico-social em constante construção do conhecimento. Encontro em outros excertos, falas que tendem a engessar a práxis, como essa:

[...] Eu sigo rigorosamente o planejamento da Secretaria, de cada ano de cada turma e, conforme aquele planejamento, o conteúdo que vou dar. Digamos: o Sistema Solar para o 6.º ano, dou um pouco de texto com desenho dos planetas, do Sistema Solar, a definição ou curiosidade de cada um dos planetas. Depois, algumas atividades para eles responderem e, muitas vezes, faço a maquete valendo nota. Quando são temas mais lúdicos, faço prova, avaliação escrita e faço do trabalho que eles fizeram, da maquete que eles fizeram, ou em cartazes na sala de aula (PR3, 2022).

A postura acima, se repete, e não fortalece os processos de rupturas por uma educação libertadora. De acordo com Freire (1994, p. 18), “[...] a transformação é entendida como um ato de criação dos homens”. Transformar a realidade e a prática pedagógica é condição e um dos objetivos das ações de formação permanente de professores. Os encontros de estudos precisam falar de feridas como essas, pois não se pode fingir que nada está acontecendo e permitir que tais posturas continuem se reproduzindo, muitas vezes pela falta de diálogo. É necessário falar do caminho metodológico e apontar outros tantos que podem ser seguidos. O “lugar de fala” deve ser, sim, nos encontros de estudos, promovido pela educação permanente.

Essa sempre foi minha defesa: precisamos falar da educação geográfica tradicional, que não cabe mais nos bancos escolares do Sistema municipal de Educação de Lages e em nenhum outro lugar. Por falar em “lugar”, cabe perguntar “o que é lugar para a Geografia?”.

O lugar, aliás, define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente. [...] Nesse sentido, o lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e nele a globalização não pode ser enxergada apenas como fábula. O mundo, nas condições atuais, visto como um todo, é nosso estranho. O lugar, nosso próximo, restitui-nos o mundo; se este pode se esconder pela sua essência, não pode fazê-lo pela sua existência. No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo pelo que já é, mas, também, pelo que ainda não é. O futuro, e não o passado, torna-se a nossa âncora (SANTOS, 2014b, p. 162-163)

Novamente, observo a partir de Santos, e dialogando com Freire, que especialmente quando se afirma que uma das principais formas de intervenção de uma pessoa no mundo pode e deve se fazer por meio da educação, significa que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2014, p. 98). O potencial da educação,

sobretudo o potencial do professor – educador na ótica freiriana – na relação desse mediador com o lugar em que se encontra imerso, corrobora com minha militância de que precisamos falar sobre rupturas da educação tradicional geográfica. Isso, desde os métodos de avaliação, ao uso frequente do livro didático como bússola de navegação para os conteúdos anuais.

Questiono, ainda durante a viagem, sobre os diálogos que ocorrem na escola, a partir da seleção de conceitos/ conteúdos e da interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento, sobretudo como se dá a relação entre professor – formador e formador – professor, perguntando se existe um diálogo que contribui para a práxis.

[...] Acho que agora está mudando muito, mas eu via, quando eu entrei que era muito com base no conteúdo. Hoje o discurso já está mudando muito, principalmente com a pandemia: que temos que olhar mais o aluno, a sua produção, e às vezes, até deixar um pouco o conteúdo de lado. Quando eu ingressei, a minha impressão pelo menos era conteúdo. Conteúdo. Avançar. Avançar. Avançar. Hoje, não. Já vejo que há uma ideia de desacelerar um pouco essa questão do conteúdo, porque mais importante do que ele ter muito conteúdo, é ele aprender aquilo que efetivamente foi passado. Inclusive, nos planejamentos anuais, sugestões que são mandadas do 6.º ao 9.º ano, vi que enxugou bastante. Acho que foi até você que atuou nessa elaboração, porque era muita coisa e quem está na sala de aula sabe que não damos conta daquilo. Com aquele enxugamento que foi feito, acho que aquilo já se tornou mais possível. Aquele ditado, menos é mais (PRI, 2022).

Quando se discute a partir de uma educação centrada na perspectiva de conteúdos, observa-se que o Sistema Municipal, avançou, trazendo uma nova visão sobre o acúmulo conceitual, revisando o currículo com base em conceitos estruturantes. É fundamental olhar para a Geografia a partir do atual, do movimento crítico e não da acumulação conteudista. O espaço, aqui escolhido pela categoria lugar, deve estar focado na compreensão da realidade do discente, sem deixar de considerar as potencialidades que emergem da prática do professor.

Ainda a respeito da interdisciplinaridade, durante as conversas nas cartas cartográficas, me recordo de uma anotação que fiz no livro de bolso da viagem, quando li uma entrevista em que Milton Santos, em sua obra de 1978, estabelecia uma revisão crítica da evolução da Geografia, que abarcava os fundadores, além de apontar que a ciência geográfica é “viúva” do espaço, em decorrência da “desespacialização” do espaço, reduzido a uma teia de coordenadas sem relação com o real” e de, ainda, possuir alguns empecilhos, tais como a incapacidade de “permitir o que se encontra em um estágio e em outro” e de “estreitar os horizontes da disciplina e de empobrecer sua interdisciplinaridade” tornando a geografia como uma “palavra vazia de conteúdo – e quase nunca do espaço como sendo o objeto” (SANTOS, 1978, p. 91).

[O] pensar interdisciplinar ocorre quando professores de áreas afins definem um tema de interesse comum e passam a trabalhar em conjunto, com o olhar experimentado de cada especialista, mediante a utilização de métodos e técnicas de cada disciplina para a maior compreensão dos fatos, fenômenos e situações do mundo atual (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 152)

Essa relação se dá por uma possível falta de diálogo entre as áreas, pois fala-se muito em interdisciplinaridade, porém, em muitas situações, a Geografia se reduz para caber em projetos pedagógicos que não “conversam” com seus conceitos fundamentais. A isso, atribuo uma “aparente” interdisciplinaridade.

Corroborando com esse pensamento, encontro a fala de **PR5**:

[...] Não temos espaço para aulas interdisciplinares, porque não tem espaço, tempo para isso. Acho que para que pudesse efetivamente existir, esses encontros teriam que estar dentro da carga horária do professor, na escola também, não só a formação enquanto secretaria. Por exemplo, há escolas que têm dois, três professores de Geografia, dois de História. Ter encontros em que um dia as Humanas pudessem se reunir, o dia das Exatas se reunirem, isso seria importante, também, porque você pode ajustar de acordo com a realidade daquela escola. O encontro dessa secretaria é um encontro macro, e você teria que ter um encontro, também, no micro para você poder dialogar e ver o que pode ser feito ou não, de acordo com aquilo que você tem em mãos (**PR5**, 2022).

Para Freire e Shor (2003, p. 122; 127):

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos [...]. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. [...]. O diálogo não existe num vácuo político. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos.

O diálogo, na concepção de Freire e Shor (2003), constitui o centro da prática educativa que se pretende democrática, crítica, problematizadora e transformadora, uma vez que, na relação dialógica, os sujeitos confrontam argumentos, questionam, discutem, partilham saberes, experiências e vivências. Emerge dessas questões a interdisciplinaridade que se espera, que ocorra não só pelo movimento da Secretaria Municipal, nos encontros de educação permanente, mas que, o que a partir da formação de sujeitos livres, criativos, curiosos, indagadores e autônomos nos diversos contextos educacionais, se conquiste lugar para uma educação que ocorra fora das gavetas pedagógicas, normalmente introduzidas nos espaços escolares. Para Freire (2001, p. 127), a participação está relacionada a compartilhar decisões, dividir o poder e

ter a plena convicção política de seus atos. Significa que todos possam ter voz nos diferentes segmentos do poder.

Por fim, nesse mesmo diálogo em que emergiu a pergunta, reflito sobre o papel e a relação entre o professor e o professor formador, compreendendo quais as percepções de ambos nos processos de mediação e interação.

[...] Assim como a questão do livro didático nos auxilia na condução dos nossos trabalhos, o formado é essencial. Por quê? Primeiro, porque ele vai trabalhar muitas vezes uma defasagem que possamos ter de conteúdo. Por isso falo que, talvez você conversar com os pares para tentar buscar onde está essa defasagem, é algo essencial que fazíamos, e que há uma necessidade para que seja feito. Fazia no sentido de: era feito isso anteriormente e com a pandemia acabou, ficando uma loucura e muitas vezes não conseguimos exercer (PR3, 2022).

Ao analisar as duas respostas encontradas, percebe-se que é preciso considerar que o acompanhamento realizado pelo professor formador não pode ser visto a partir de um processo de acompanhamento pautado na fiscalização. A esse respeito, “o professor não pode ser reduzido a isto ou àquilo. Seu saber profissional, de experiência, feito de reflexão, de pesquisa, de intervenção, deve ser visto numa certa totalidade e não reduzido a certas competências técnico-profissionais” (GADOTTI, 2002, p. 23). Isso pode ser percebido por meio de narrativas como essa:

[...] eu não tenho sofrido um acompanhamento, mas eu sei, por exemplo, que a ##### tem acompanhamento sim, na parte de História. Geografia, se eu não me engano, a menina que me substitui durante o período em que eu fiquei afastado, por causa da cirurgia, também teve um acompanhamento. Eu acredito que a secretaria esteja fazendo o acompanhamento (PR3, 2022).

O acompanhamento pedagógico, não pode ser visto como penitência, a figura do professor formador ainda não é vista da forma que se espera. Até porque o formador é, também, o colega do cotidiano da escola, considerando que a Secretaria Municipal da Educação convida somente professores do próprio sistema, para atuarem nessas funções. Há uma distância muito grande do reconhecimento do papel do professor formador, tanto por parte de quem desempenha a função, como pelos professores, que ainda não experienciaram tal coordenação.

Encontramos essa análise na fala de PR2:

[...] A figura do formador em apontar as nossas dificuldades, em nos auxiliar, é fundamental. Principalmente, na construção de práticas, que muitas vezes, é uma dificuldade. Você leva uma prática contínua, não tem a troca de prática que o curso oferece. Isso é muito bom e essencial dentro desse processo de ensino-aprendizagem (PR2, 2022).

Na mesma linha de pensamento, encontra-se em PR4:

[...] Acho que isso é ainda é um pouco distante. Eu vejo que o acompanhamento é mais na formação, que esse formador vai na escola, que esse formador procura, pergunta se ele pode ajudar em alguma coisa, não vejo muito isso não, sendo bem sincero. Vejo que até se você procurar, pode ser que você receba ajuda, sem problema nenhum, mas esse trabalho ativo formador para o professor, eu não vejo tanto. Pode ser que tenha do professor para o formador. Dele dizer: “Você pode me ajudar em tal coisa, nesse assunto, o que eu posso trabalhar?”. Agora, o inverso não vejo tanto, somente na questão dos encontros que tem de forma mensal, mas fora da Secretaria, do cara ir na escola, eu não vejo tanto (PR4, 2022).

As observações sobre as condições de trabalho do professor formador já foram expostas em outros momentos de análise, fazendo-se necessário trazer as escutas das percepções dos professores sobre o real papel do professor formador e como percebem sua importância no cotidiano. Ao investigar os motivos, pelos quais, muitas vezes o professor formador, não consegue realizar suas funções, encontra-se nas falas dos professores formadores as seguintes ideias: “[...] não. Não conseguia. Nós não conseguíamos, às vezes até os professores combinavam e vinham até a secretaria conversar, pedir alguma coisa, fazíamos o encaminhamento, mas de ter esse processo de estar na escola, efetivamente não conseguíamos, não” (PF4, 2022).

Essa questão de reconhecer as condições de trabalho, muitas vezes, acabavam frustrando os colegas que aceitavam o desafio de permanecer na formação. As atribuições são diversas e, na maioria das vezes, fogem até mesmo da proposta inicial. Acabam assumindo outras demandas como, por exemplo, substituir professores faltantes. O professor formador não pode ser visto como um volante, devendo ser responsabilizado e respeitado na singularidade da função que ocupa. Não pode ser um tarefeiro ou, ainda, na linguagem coloquial regional, um “quebra-galhos”.

[...] A atribuição não era especificamente da área da Geografia, mas tinham outras atribuições da Secretaria, essas visitas nas escolas não tinham uma rotina de dizer: “Não, tal dia, por exemplo, vou passar em tal escola, vou conversar com tal professor”. Passávamos nas escolas, mas era muito esporadicamente, não tinha uma constância de dizer assim: “Uma vez por mês, uma vez por bimestre, eu consigo visitar as escolas e consigo ter contato com

a professora ou com professoras da área”. Isso, efetivamente, não dava para quantificar que realmente acontecia, porque não tinha constância mesmo (PF3, 2022).

Ainda sobre o papel do professor formador, Vasconcellos (2011) entende que, como todo educador, vive a eterna tensão entre a necessidade de dirigir, orientar, decidir, limitar e a necessidade de abrir, possibilitar, deixar correr, ouvir, acatar, modificar-se. Todavia, o dirigir, o orientar, mais do que o sentido restritivo, tem o objetivo de provocar, despertar para a caminhada, para a travessia, para abandonar o aconchego do já sabido, do já vivido (VASCONCELLOS, 2011 p. 3).

A partir dessa concepção, o professor formador e os professores precisam fazer um caminho de possibilidades durante o processo educacional de forma que a mediação da aprendizagem seja ativa. Essa parceria promove o compromisso de traçar rotas em que o trabalho pedagógico se encontre sempre em movimento, buscando novas alternativas que despertem práticas enriquecedoras, independentemente da formação docente. Construir essa relação dialógica perpassa por condições de trabalho adequadas, proporcionadas para ambos os lados. Freire (2013, p. 51) alerta que “[...] ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não *‘sloganizar’*. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade”.

Para Grosch (2011), a prática pedagógica do professor é considerada uma prática social. Partindo desse pressuposto, a construção do conhecimento docente está interligada ao trabalho do professor. Em tal contexto, a formação permanente é um espaço de reflexão em que a teoria embasa a prática e a prática fundamenta possibilidades de busca e ampliação da teoria. Em sua pesquisa, a autora constatou que “As modalidades como oficinas, ciclos de debates, congressos etc., criavam oportunidade de discussão teórica tendo como base empírica a própria prática pedagógica dos professores” (GROSCH, 2011, p. 127). Milton Santos defende, a partir da lógica que proponho do espaço escolar, que ocorra certa unidade escolar integrada ao lugar, esse recebendo ações no espaço, repletas de processos verticais. Tais processos “agem e reagem sobre os conteúdos” (SANTOS, 2014^a, p. 70).

Com isso, visando possibilitar que o espaço escolar exerça seu papel de instituição, em que ocorre a práxis pedagógica, de forma colaborativa, em busca do alcance de uma consciência das pessoas e emancipação dos lugares, propõe-se que o educador se sinta em um contexto espacial que o estimule a ser questionado, objetivando uma busca por essa libertação-emancipação. Os encontros de estudos, precisam proporcionar tal segurança. As ações pedagógicas devem ser relacionadas à teoria, que pode subsidiar respostas que as torne uma nova prática pensada, não vazia, dentro do ambiente escolar. Por isso, chega-se ao método da

ação, uma vez tendo o aluno como sujeito, pautada em uma perspectiva verdadeiramente dialógica de trabalho.

O LOCAL E O GLOBAL EM DIÁLOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS

“O navio desloca-se
grave e silencioso
em busca de seu país
o mar.
O poeta navega a página
com frio e medo
em busca do verso
que cedo não avistará”.
(ARCHANJO, 1994, p. 136)

Chegamos ao fim da viagem, o lugar de encontros e reencontros, cabendo refletir sobre a passagem como um todo. O navio que nos acompanhou, pela analogia da metáfora, perpassa pela cooperação das partes que o compõem, sobretudo de quem as capitaneia. Assumo a necessidade de me posicionar diante da pesquisa realizada, concebendo a tese que defendo a partir da empiria. Nessa viagem, fiz paradas importantes durante a rota, escolhas teóricas, metodológicas, instrumentos que me guiaram, assumindo a postura de pesquisador cartógrafo.

A investigação realizada faz parte do meu próprio processo de formação permanente, como professor de Geografia do Sistema municipal de Educação e da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, bem como da experiência como professor formador na Secretaria Municipal da Educação de Lages. Assim, antes de qualquer coisa, o estudo é parte do processo de formação de um professor de Geografia da rede pública, que teve toda a formação (da alfabetização à pós-graduação) realizada em escola pública, sendo que se revela, em parte, características dessa formação a partir da escolha epistemológica ancorada na perspectiva histórico-cultural. Toda e qualquer caminhada é repleta de escolhas e essas não são melhores ou piores que escolhas já feitas ou que ainda serão tomadas. Refletem, apenas, um momento histórico em um dado contexto socioeconômico, em que as observações feitas durante a caminhada de igual modo vão refletir aquilo que dentro de determinado contexto e condições dadas foi possível revelar.

No entanto, o que toda caminhada revela é que ainda há muito o que caminhar. O percurso realizado passou por territórios já percorridos, viu paisagens anteriormente vistas e ouviu sons já percebidos, mas nenhum caminho, nenhuma paisagem e nenhum som podem ser apreendidos da mesma forma por duas pessoas diferentes e essa é a minha contribuição. Ficam aqui impressas as pegadas feitas por um professor que, a seu modo, espera contribuir com novas caminhadas e novas descobertas.

Visto no detalhe, pelas lentes do caleidoscópio, em que se apresenta outro aspecto simbólico da metáfora, lanço luzes pelo farol do navio, e defendo a seguinte tese: **as políticas**

públicas curriculares para a Educação Básica, do local ao global em diálogo, que orientam a formação docente permanente em Geografia no Sistema Municipal de Educação de Lages, Santa Catarina, Brasil, estão correlacionadas de forma fragmentada com a educação permanente. Nem todos os professores têm condições de trabalho que favoreçam a participação nos encontros de formação, bem como há uma contradição no sentido atribuído aos encontros de estudos, pois alguns dissociam as teorias com a prática docente, o que implica em saberes e fazeres pedagógicos distantes do cotidiano de formação dos professores e professores formadores, o que pouco reverbera na práxis.

Aqui cabe retomar a questão que movimentou a tese, a partir da seguinte pergunta: como as políticas públicas para a Educação Básica que orientam a formação permanente de professores de Geografia do Sistema Municipal de Educação de Lages, Santa Catarina, Brasil, implicam no fazer pedagógico docente a partir da práxis?

Os caminhos percorridos diante do campo empírico revelaram, o exposto, de três questões que emergiram com o desenvolvimento— **Políticas Públicas Curriculares** do Ensino de Geografia (que orientam o local e fazem o diálogo com o global); **Formação Permanente de Professores**, e por fim, **Práxis-Pedagógica**.

As políticas curriculares do ensino de geografia, devem pautar-se na construção de um currículo emancipatório, crítico, político e social. A partir disso, a investigação se deu no sentido de aprofundar e descobrir se há, de fato, um ensino de Geografia presente por meio de documentos que dialogam com a criticidade dos estudantes e se fortalecem a práxis-pedagógica nos ambientes escolares. Outra reflexão surge com igual importância e que se configura em um problema prático, ou seja, como o currículo de Geografia, a partir da sua práxis, pode contribuir com o ensino emancipatório? Como isso se relaciona em meio ao cotidiano da escola? As traduções curriculares orientadoras estão presentes nos encontros de estudos de educação permanente? Como os professores entendem esses processos (ou não) como algo que contribui para o fazer pedagógico, para a ação-reflexão?

Ao fazer tais questionamentos acerca da organização das políticas do currículo do ensino de Geografia e de como elas efetivamente estão presentes para uma educação que promova a ruptura do modelo de escola tradicional para um modelo histórico-social, conclui-se que em consideração à ação educativa pela emancipação humana, a escola possui papel fundamental, pois a partir dela os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade são evidenciados nas práticas docentes e discentes. Contudo, o que se observou é que, ainda, essa é uma perspectiva distante da realidade.

A escola pode e deve ser considerada como um instrumento de transformação social, político e cultural, mas uma coisa é falar das potencialidades, outra, bem diferente, é como isso se dimensiona no ambiente escolar. Como são organizadas as práticas em sala de aula? Percebe-se que o livro didático é a bússola de muitos docentes e que a ideia de currículo emancipatório, para alguns, ainda não é compreendida. No entanto, isso se dá fortemente pela falta da consciência real, da dimensão que se organizam os encontros de estudos, com foco em teorias, que, talvez, não estiveram presentes na formação inicial, mas que são essenciais, para a compreensão dos processos de ensino e aprendizado geográfico. Durante a rota/ percursos de formação permanente da ação docente, são evidenciados de forma fragmentada. A resistência se faz muito clara, quando nas escutas, nos sons das entrevistas narrativas, os professores insistem, em falar de encontros que promovem a prática, dissociada das epistemologias de ensino geográfico e do próprio sistema a que pertencem.

No que compreende a Geografia enquanto componente curricular, imputar a ela a tarefa de romper com esse sistema é desconhecer as próprias forças que a mantém. Isso perpassa pela formação permanente dos professores e sua consciência de aperfeiçoamento pessoal e profissional acerca da sua práxis. Todavia, a articulação curricular, em especial da Geografia enquanto área do conhecimento que busca compreender o espaço e nele suas contradições, pode vir a ser um importante instrumento de resistência aos mecanismos de dominação, que se constituem em práticas que insistem no diálogo em sala de aula.

Convidar os professores do Sistema municipal de Educação de Lages para refletirem sobre as políticas curriculares do ensino de Geografia em uma perspectiva diferente a que o cotidiano escolar estimula, provocando reflexões sobre a importância da própria Geografia no contexto escolar e instigando-os a refletir sobre o que é o currículo, que conceitos sustentam o currículo e a própria Geografia presente nos encontros de estudos. Identifica-se, desse modo, como os professores relacionam esses elementos ao desenvolvimento de uma educação emancipatória e se constitui uma relevante contribuição da pesquisa para o ensino de Geografia, em Lages, no Estado de Santa Catarina e no Brasil.

No processo de construção das Diretrizes Curriculares do Sistema municipal de Educação de Lages ficou evidente a construção de um currículo centrado nas concepções de um pequeno grupo de estudos, mesmo que tenham sido oportunizados momentos para o aprofundamento e participação de todo o grupo efetivo que faz parte das Ciências Humanas. Porém, o entendimento de uma participação efetiva implica no estímulo da presença dos professores no processo de formação permanente. Inclusive, significa participar da elaboração do documento, como prática de um projeto político emancipatório que a maioria dos sistemas

municipais de Educação ainda não está preparada ou disposta a realizar, por meio de encontros de estudos.

É necessário romper com a ideia de um currículo único, que pode servir ao controle social pelos conteúdos e aos propósitos das grandes editoras, na padronização dos conteúdos, em um instrumento para gerar lucros ou, até mesmo, servir para facilitar o controle e a valorização de modelos meritocráticos por meio de avaliações disciplinadoras. Educação não é mercadoria e a Educação pública precisa ser levada a sério.

Cabe dizer, ainda, que a pesquisa da formação permanente e seus efeitos no cotidiano escolar instigou-me a olhar para a prática docente. Nesse movimento dialético, em que defini meu objetivo como sendo analisar as políticas públicas implementadas de 2012 a 2021 na formação permanente dos professores de Geografia do Sistema municipal de Educação de Lages e como implicam (ou não) em sua práxis, encontro resistência para o “capitaneamento” de forças para compor a tese, na qual encontrei pistas e segredos que irão contribuir para os processos de formação de professores do referido sistema educacional municipal. A formação permanente, na perspectiva freireana, constitui-se como princípio e prática capaz de desvelar as ideologias porque é problematizadora, crítica e busca continuamente uma ação transformadora da realidade em que os sujeitos educadores estão inseridos. Não se pode negar, a partir do estudo, que as políticas públicas não sejam neutras, mas, sim, permeadas por discursos e ideologias de sistemas, governos, grupos de trabalho e outros.

Esse entendimento promoveu o questionamento, ao qual trago minha percepção, de que o professor que está sendo formado, apenas com a conclusão da licenciatura plena, posteriormente continua sua formação permanente, sendo promovida não só no sistema municipal, mas, por seu entendimento e compreensão da necessidade de continuar os processos de permanente formação, mesmo que em algumas situações de forma fragmentada. O constante processo de formação, e as possibilidades de construir conhecimentos dialogam com a concepção de um professor que sabe ser inconcluso, que não sabe tudo, mas, também. Não ignora tudo, por essa razão pode aprender-ensinar com outros. A esse respeito, Freire (2016, p. 25) afirma que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Nessa perspectiva, a formação permanente dos professores, verificada no sistema municipal em estudo, não busca apenas a qualificação por meio da certificação do professor para o exercício da docência. Também não visa meras atualizações pedagógicas e didáticas, mas, sobretudo, a uma formação de caráter permanente, que considera o professor como sujeito do processo, propiciando condições favoráveis para refletir criticamente sobre suas práticas a partir da práxis. Ainda assim, a consciência política e social perpassa pelo grupo de professores,

que vai além do que é oferecido nos encontros de estudos da Secretaria Municipal da Educação, quando optam por cursos *on-line*, grupos de estudos fora do ambiente formal, justamente porque tecem críticas a respeito da disponibilidade de horários para uma efetiva participação ou ainda por discordarem dos formatos e pautas dos encontros oferecidos pela SMEL.

Há de se destacar, ainda, que os dois grupos de escuta, formado por professores e professores formadores, divergem em diferentes pontos sobre suas concepções de trabalho e realidade sobre o sistema a que pertencem. Há um jogo de poder evidente e uma distância visível de quem está na escola e do grupo de professores formadores que atua/ está à disposição da Secretaria Municipal da Educação de Lages. A figura do professor formador ainda não é vista como a de um sujeito colaborativo, assim como os encontros de estudos apresentam várias lacunas, a partir de uma necessidade de que eles promovam a prática, sem a teoria. Com isso, os professores ainda não reconhecem a importância de concepções geográficas a partir de textos reflexivos que orientem os encontros de educação permanente.

Nota-se por meio das escutas, que o processo de formação dos professores é constante, mas que isso não se reflete somente por meio da SMEL. Outro ponto a ser enfatizado refere-se à formação permanente, que não se encerra com a conclusão do curso de graduação ou em qualquer outro determinado período. A consciência sobre o inacabado como ser social, perpassa a ação-reflexão-ação, conceito que é muito caro aos estudos de Paulo Freire e que me ajudaram na concepção de entender os professores de Lages como sujeitos capazes de desenvolver uma postura crítica frente à realidade de seu tempo, considerando que é um ser histórico-social em constante construção do conhecimento, a partir de sua realidade e dos desafios que enfrentam diariamente no cotidiano das escolas.

Pode-se afirmar, ainda, que a categoria ação-reflexão-ação é fundamental no pensamento que tem orientado os encontros de estudos da educação permanente municipal. Essa expressão significa o binômio da unidade dialética da práxis, ou seja, fora da práxis o conhecimento resulta idealista e o fazer torna-se algo meramente mecânico, sem reflexão. Se para Freire (2013, p. 30), “[...] o homem é um ser da práxis, da ação e da reflexão”, isso significa que o ser humano é capaz de objetivar, apreender e penetrar a realidade, desdobrando-se na ação transformadora do mundo. O ser humano, como ser de práxis, cria um mundo histórico-cultural para enfrentar os desafios no transcurso de sua existência, procura soluções críticas e criativas, atuando e transformando a realidade, buscando continuamente, por meio do trabalho e da ação, propiciar condições de melhoria de vida na sociedade.

A trama conceitual constitui uma forma de trabalhar a relação dos conceitos apresentados, e por isso fiz escolhas teóricas importantes para discutir o local e o global,

tornando o processo em permanente diálogo com o ensino de Geografia. Durante a rota da navegação foi inevitável que o diálogo epistemológico entre Freire e Santos ganhasse espaço pelos continentes, mares e oceanos. Suas histórias de vida, seus pensamentos, suas influências teóricas são vertentes que os unem no entorno do campo da Geografia e subsidiaram a condução teórica e epistemológica do estudo. Encontro, assim, a possibilidade de ler um mundo diferente daquele dos livros didáticos, diferente da visão eurocêntrica e da epistemologia tradicional. O ensino de Geografia é a possibilidade da formação crítica e emancipatória dos sujeitos que compõem o cotidiano da escola, em especial os que vivem nas mazelas da periferia, lugar do qual tenho orgulho de ter sido partícipe e me emancipado como sujeito. O ensino de Geografia vislumbra a possibilidade de contribuir com o território, bem como a oportunidade de formação política social e histórica do Sistema Municipal de Educação de Lages.

O princípio do aprender com a Geografia que é a utilização do conhecimento geográfico como um dos instrumentos de leitura do mundo, uma interpretação que se faz de forma interdisciplinar, se constituiu em uma proposta que buscou resgatar a importância da Geografia no Ensino Fundamental, objetivamente centrada em olhar para a efetiva participação do professor em processos de educação permanente, com fundamentos explícitos nos conceitos geográficos para que, com a Geografia, se construa uma Geografia Escolar que efetivamente contribua com uma educação emancipatória no Sistema Municipal de Educação de Lages, Santa Catarina, Brasil, em diálogo com o global e suas interfaces.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, n. 8).
- ALVAREZ, R. *Os “vazios urbanos” e o processo de produção da cidade*. 1994. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1994.
- ANDRADE, L. B. P. de. *Os Centros de Convivência Infantil da UNESP: contexto e desafios*. 1994. 145 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, Franca, 1994.
- ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, UFPR, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./ dez. 2013.
- ANDRÉ, M. Políticas de Formação Continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 34-44, ago. 2015.
- APPLE, M. W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1999.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho; Alfredo Aquino. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARCHANJO, Neide. *As marinhas*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- ARONOFF, S. *Geographic Information Systems: a management perspective*. Ottawa: WDL Publications, 1995.
- ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M.; BUFFA, E.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 13 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- BARBOSA, C. C. F. *Álgebra de mapas e suas aplicações em sensoriamento remoto e geoprocessamento de Mestrado*. 1997. 179 f. Dissertação (Mestrado em Sensoriamento Remoto) – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, INPE, São José dos Campos, 1997.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Trad. Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinalsite.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino de 1. Grau. Ensino fundamental. In *Caderno Cedes*. Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS/ AGE – Seção Porto Alegre, 2001. p. 57-63.

CALLAI, H. C. *A formação do profissional da Geografia: o professor*. Ijuí: Unijuí, 2013.

CALLARI, Cláudia Regina. Os Institutos Históricos: do Patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 21, n. 40, p. 61-97, 2001.

CANDAU, V. M. (org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, V. M. *Magistério: construção cotidiana*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARMINA BURANA [Canções de Beuern]. Tradução de Maurice van Woensel e apresentação de Segismundo Spina. São Paulo: Ars poética, 1994.

CASALI, C. A. *Qualidade da água para consumo humano ofertada em escolas e Comunidades rurais da região central do Rio Grande do Sul*. 2008. 173 f. Dissertação

(Mestrado em Ciência do Solo). – Centro de Ciências Rurais, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2008.

CASTROGIOVANNI, A. C. A. Complexidade do espaço geográfico escolar: lugar para estudar ou entre-lugar para turistificar? *Cadernos do Aplicação*, UFRGS, v. 19, p. 87-96, 2006.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CHAIGAR, V. A. M. *Com quantos Nós se faz uma ReDE?* Um estudo sobre formação de professores/ as no chão de escolas públicas pelotenses. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, São Leopoldo, 2008.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber – Elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHELOTTI, M. C. Reterritorialização e identidade territorial. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 165-180, abr. 2010.

CHIZZOTTI, A. As ciências humanas e as ciências da educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1556-1575, out./ dez. 2016.

COLL, C. *et al. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORRÊA, R. L. *Trajetórias geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

COSTA, H. H. C. Políticas de currículo e ensino de geografia: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 2, n. 4, p. 150-172, jul./ dez. 2012.

COSTA, H. H. C.; RODRIGUES, P. F.; STRIBEL, G. P. Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, jan./ jun. 2019.

COSTA, L. *O continente das lagoas: sua influência no sertão da terra firme*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 2002.

COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, S. (org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 79-96

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ ago. 2004.

DIAS, J. M. T. Desenhos e vozes no ensino de Geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças. *Educ. Pesquisa*, v. 39, n. 4, p. 1029-1048, 2013.

- DIDRIKSSON, A. Universidad y bien público en la perspectiva de una sociedad democrática del conocimiento. In: FUENTE, J. R.; DIDRIKSSON, A. (coords.). *Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina*. México: Universidad de Guadalajara, 2012. P. 61-97.
- EARP, M. de L. S. Centro e Periferia: Um Estudo Sobre a Sala de Aula. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 137-150, 2007.
- ETELVINO, J. P. *A formação continuada de professores da área de Ciências Humanas: da capacitação à prática na sala de aula*. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Franca, 2017.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio/ ago. 2006.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2002.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. *Em. Bras. Educ.*, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008.
- GEGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. *Revista Ensaio*, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, P. R. T. *História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital/ Unesp).

GOMES, P. C. da C. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOULART, S.; VIEIRA, M. M. F.; KNOPP, G. C. Articulações em rede e acontecimentos no território: subsídios teóricos para a formação de políticas públicas para o desenvolvimento. *Cad. EBAPE.BR*, vol. 8, n. 3, p. 388-403, 2010.

GROSCH, M. S. *A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire (1997-2004)*. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

HOBOLD, M. de S.; MATOS, Silvia Simão de. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 30, p. 317-333, mayo/ ago. 2010.

HOFFMANN, J. *Avaliar: respeitar primeiro, avaliar depois*. Porto Alegre; Mediação, 2007.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE – IESALC. Declaração. In: CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA A AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 3., Córdoba, Argentina: IESALC, 2018^a. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/images/DECLARA%C3%87%C3%83%C2%82-CRES2018-EM-PORTUGU%C3%8AS.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE – IESALC. Plan de Acción 2018-2028. In: CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA A AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 3., Córdoba, Argentina: IESALC, 2018^b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Mr_obMED-yv2RalSeC6L1YeStb1C9tiU/view. Acesso em: 29 ago. 2021.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAGES. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages: Ensino Fundamental*. Lages: SMEL, 2021.

LAGES. Secretaria da Educação do Município de Lages. *Projeto Conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer*. Lages: SMEL, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia do trabalho científico*. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Trad. Librada L. Soler; Rosario Bilbao Crespo; Jorge C. Potrony Garcia. Habana: Pueblo e Educación, 1983 [1978].

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). *Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-73.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAUÉS, O. C. A agenda global da educação no contexto da covid-19. *Linhas*, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ ago. 2021.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 699-717, set./ dez. 2016.

MENDONÇA, S. *Geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos Professores para a Educação Básica*. 2013. 300 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Ufsc, Florianópolis, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, L. P. Desafios da pesquisa em política educacional: reflexões sobre modelos e abordagens. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 90-104, ene./ jun. 2016.

MOROSINI, M. C. (org.). *Guia para a internacionalização universitária*. Porto Alegre: Edipucrs, 2022.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MUNARIM, A. *Educação e Esfera Pública na Serra Catarinense: A experiência política do Plano Regional de Educação*. Florianópolis: UFSC/ Centro de Ciências da Educação/ Núcleo de Publicações, 2000.

MUNIZ, A. M. V. Produção do espaço metropolitano de Fortaleza e a dinâmica industrial *Mercator*, Fortaleza, v. 14, n. 3, p. 61-74, set./ dez. 2015.

NÓVOA, A. A escola o que é da escola. Entrevista com António Nóvoa. *Revista Escola Gestão Educacional*. São Paulo, n. 8, p. 13-102, jun./ jul. 2006.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, C. *Curso de cartografia moderna*. Rio de Janeiro: IBGE, 1988.

PAIVA, M. C. Transcrição de dados lingüísticos. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.) *Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2004. P. 135-146.

PALADAS DE ALEXANDRIA. *Epigramas*. Seleção, tradução e notas de José Paulo Paes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

PARO, V. H. A gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação. In: CRUZ, R. E. da; SILVA, S. de O. (orgs.). *Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantida do direito à educação*. Teresina: Edufpi, 2017. p. 39-56.

PEIXER, Z. I. *A cidade e seus tempos: o processo de constituição do espaço urbano de Lages*. Lages: Uniplac, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PITANO, S. de C.; NOAL, R. E. Paulo Freire e a Geografia: diálogos com Milton Santos. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, v. 21, n. 1, p. 78-86, 2017.

PITANO, S. de C., NOAL, R. E. O ensino da Geografia a partir da compreensão do contexto local e suas relações com a totalidade. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 67-78, 2015.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUINTERO, P. *Antropología del desarrollo: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Kula, 1990.

RAISZ, E. J. *Cartografia geral*. Trad. Neide M. Schneider; Péricles Augusto Machado Neves. 2. ed. Rio de Janeiro: Científica, 1969.

- REGALO, C. A. *Formação de professores e educação: epistemologia e ensino de geografia no currículo escolar brasileiro*. 2005. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2005.
- REIS JÚNIOR, D. F. C.; SILVA, B. M.; FIGUEREIDO, E. L. D. “Natureza da ciência geográfica”: diagnóstico e possibilidades de inserção de epistemologia no ensino escolar e na formação de professores de geografia. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 1, p. 191-208, 2018.
- RITTER, C.; FIRKOWSKI, O. L. C. de F. Novo conceitual para as periferias urbanas. *Revista Geografar*, Curitiba, Número Especial, p. 22-25, 2009.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- SACRISTÁN, José (org). O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José (Org). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.
- SANTA CATARINA. *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Formação docente para Educação Infantil e Séries Iniciais*. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Formação docente para Educação Infantil e Séries Iniciais*. Florianópolis: COGEN, 2001.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo base do Ensino Médio do Território Catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis: SED, 2019.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica*. Florianópolis: SED, 2014.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. *Proposta Curricular*. Florianópolis: SED, 1991.
- SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica*. Florianópolis: SED, 2007.
- SANTOS, A. F. *A formação do professor de Geografia na UFSC: concepção sobre o processo formativo*. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Ufsc, Florianópolis, 2015.

- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2014a.
- SANTOS, M. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2014b.
- SANTOS, M. *Espaço e método*. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2014c.
- SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.
- SANTOS, M. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. Org. Wagner Costa Ribeiro. São Paulo: Publifolha, 2002a.
- SANTOS, M. O relógio e o tempo. *Folha de São Paulo*. 13 out. 1998.
- SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec/ Edusp, 1978.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002b.
- SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SANTOS, M. *et al. Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. São Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SANTOS, S. C. dos. *Os índios Xokleng: memória visual*. Florianópolis: Ufsc, 1997.
- SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-110.
- SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SERPA, E. C. A reformulação das condutas e sociabilidades em Lages durante a primeira república. *Revista da memória*, Lages, Fundação Cultural, p. 13-27, 1996.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SHIMIZU, R. C. G.; PEZZATO, J. P. Formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal: uma leitura das estruturas curriculares vigentes em 2013. *Educ. em.*, v. 33, p. 1-26, 2017.
- SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Percursos e desafios da pesquisa

e do ensino de história da educação. VI. *Anais...* Uberlândia: Nephe/ UFU. 2016. p. 4819-4828. Disponível em:
<<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, A. S. Questões que perpassam o ensino de Geografia com as proposições da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 417-437, jan./ jun. 2017.

SILVA, D. M.; CABÓ, L. J. F. As contribuições da Geografia na Educação Infantil: processo de ensino e aprendizagem utilizando o espaço geográfico. Congresso Internacional de Educação e Inclusão – CINTEDI. *Anais...*, Campina Grande, v. 1, n. 1, 10 p., 2014.

SILVA, P. R. F. A. *A educação cartográfica na formação dos professores de Geografia em Pernambuco*. 2004. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação). Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2004.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SORIANO, L. I. M. Educación y desarrollo sostenible al 2030: internacionalización de la formación docente em América Latina y el Caribe. In: GACÉL-ÁVILA, J. (org.). *Educación superior, internacionalización e integración em América Latina y el Caribe: balance regional y prospectiva*. Caracas: IESALC, 2018. Disponível em:
http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/libro_la_es_inter_e_integracion_cres.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

SOUZA, L. B. A hipérbole mercantil da expansão urbana e suas implicações ambientais. *Mercator*, Fortaleza, v. 14, p. 159-180, 2015.

STRAFORINI, R. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. 2. Ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

TENDLER, Silvio. *Encontro com Milton Santos ou O mundo global visto do lado de cá – Uma proposta libertária para estes dias tumultuados*. Rio de Janeiro: Calibran, 2006. 1 DVD (89 min), NTSC, color.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Relatório de monitoramento global de EPT*. Brasília: Unesco, 2015a. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por/PDF/232565por.pdf.multi. Acesso em: 10 out. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Nota conceitual do relatório de monitoramento global de educação para todos 2015*. Brasília: Unesco, 2015b. Disponível em:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Concept_note_EFA_GMR_pt_2015.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: Unesco, 2015c. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon, Coréia do Sul: Unesco, 2015d. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 10 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco. *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem*. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 10 out. 2022.

VASCONCELLOS, C. dos S. C. *O professor coordenador pedagógico como mediador do processo de construção do quadro de saberes necessários*. São Paulo: Libertad, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. Trad. José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VLACH, Vânia. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. p. 13-87.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se o Senhor (a) não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo. Se o Senhor (a) concordar em participar, basta preencher os seus dados e assinar a declaração. Se tiver alguma dúvida, pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, _____ compreensão _____ e _____ apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado a _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/____, concordo, de livre e espontânea vontade, em participar como voluntário (a) da pesquisa **“O ENSINO DA GEOGRAFIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DO LOCAL AO GLOBAL (LAGES/SC, 2012- 2020)”**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere a analisar como as políticas públicas curriculares para a educação básica, entre o local (Lages SC) e o global, e as diretrizes que orientam a formação continuada de professores de Geografia, entre os anos de 2012 a 2020, implicam (ou não) no fazer pedagógico docente. Além disso, busca-se nesta pesquisa: analisar o espaço da Geografia nas políticas públicas que orientam a formação continuada de professores da esfera local à global; investigar quais os impactos da implementação das novas políticas públicas, documentos oficiais na elaboração dos currículos do ensino da Geografia; descrever como são realizados/organizados os momentos de formação continuada do sistema público municipal de LAGES (SC), a partir da percepção dos professores de Geografia; e verificar, a partir das narrativas dos docentes, como as mudanças nas políticas públicas e a formação continuada articulam-se ou não ao seu fazer pedagógico.
2. Participarão da pesquisa professores que fazem parte de escolas do Sistema Municipal de Educação de Lages, com cinco professores formadores que atuaram nos últimos **oitos anos** na Secretaria Municipal de Lages, na área das Ciências Humanas, que sejam licenciados na Geografia, e que atuem há mais de três anos no corpo docente efetivo do Sistema Municipal, e outros cinco profissionais, sendo o critério para participação, não terem atuado na formação continuada, sendo membros efetivos do Sistema Municipal e, também, licenciados em Geografia.
3. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada mediante o uso de um roteiro para as entrevistas narrativas com onze perguntas para os professores (apêndice 2) e outro roteiro (apêndice 3) para os professores formadores, com o mesmo número de perguntas.
4. O pesquisador está ciente de que todos os dados coletados (entrevistas narrativas) apenas serão utilizados com finalidade de pesquisa acadêmica e científica, através de

artigos científicos em revistas especializadas, encontros científicos e congressos, respeitando todos os preceitos éticos.

5. Conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 466/12, nº 510/16 e complementares, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, esclareço que a participação nesta pesquisa pode envolver riscos mínimos, como cansaço, constrangimento ou desconforto no decorrer da entrevista a ser realizada. Dessa forma, deixo claro ao participante que eventuais situações que possam gerar desconforto podem fazê-lo solicitar uma pausa ou interrupção, desistir de seu envolvimento e/ou cancelar o uso das informações obtidas a qualquer momento. Não haverá cobranças, despesas, compensações ou benefícios financeiros pela sua participação, que deve ser livre e voluntária. O pesquisador se responsabiliza pelo acompanhamento, tratamento, orientação e assistência integral aos participantes referentes a possíveis complicações e danos decorrentes da pesquisa.
6. O entrevistado(a) terá como benefícios, oportunidades de rememorar aspectos relevantes de seu passado, suas memórias profissionais, sua trajetória no Sistema Municipal de Educação, nos encontros de formação continuada, além de avaliar sua prática pedagógica. A entrevista promove a autonomia, desenvolve o encorajamento, proporciona o reconhecimento e a afirmação da sua prática pedagógica. À medida que o entrevistado narra aspectos de seu passado, emergem lembranças, palavras e significados para suas experiências, estimula o seu reconhecimento público e potencializa as suas experiências que anteriormente eram ignoradas ou silenciadas. Para o pesquisador, a entrevista possibilita humanizar as histórias obtidas por meio dos documentos oficiais, permitindo a constituição de uma narrativa dos eventos, através das experiências pessoais e cotidianas dos entrevistados.
7. O doutorando Cristian Roberto Antunes de Oliveira fica autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e científicos, o depoimento integral ou em parte, editado ou não, somente após a leitura do documento transcrito, de forma impressa, autorizado mediante assinaturas e rubricas do entrevistado(a) no TCLE e na entrevista impressa. Nesta etapa da pesquisa, o participante poderá suprimir, alterar e/ou acrescentar as informações que julgar necessárias e importantes ao seu depoimento. Conforme a Resolução do CNS nº 466/12, item III.2.i, o pesquisador possui o compromisso ético com a proteção da imagem e a não estigmatização do participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou de suas escolhas políticas e religiosas. Assim, os depoimentos, quando citados de forma direta ou indireta, não podem ser descontextualizados ou distorcidos do sentido e significado atribuído pelo participante, nem apresentar juízos de valor por parte do pesquisador.
8. O entrevistado(a) poderá, a qualquer momento, obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do telefone (49) 99941-7463 ou pelo e-mail craoliveira@ucs.br, bem como poderá desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), localizado à Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul/RS, Bloco M, sala 106, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através do telefone (54) 3218-2829 ou pelo e-mail: cep-ucs@ucs.br.

9. Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

quero receber os resultados da pesquisa.

não quero receber os resultados da pesquisa.

- Eu, _____, autorizo a utilização do meu nome nesta pesquisa do doutorando Cristian Roberto Antunes de Oliveira, e também em possíveis divulgações em revistas, encontros e congressos de cunho acadêmico científico.
- Em caso de anonimato, o entrevistado(a) será identificado com o nome de _____
- Eu, _____, opto em não ser identificado(a) nesta pesquisa ou em possíveis divulgações em revistas, encontros e congressos de cunho acadêmico científico, sob nenhuma circunstância.

O pesquisador Cristian Roberto Antunes de Oliveira e sua orientadora Terciane Ângela Luchese ressaltam que serão tomadas medidas e procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: (1) Somente os pesquisadores terão acesso aos seus dados durante a pesquisa, e se comprometem com o dever de sigilo e confidencialidade de que não utilizarão estas informações para outras finalidades; (2) Somente será identificado(a) nominalmente, caso você permita, por meio de seu consentimento. Em caso de não aceitação, poderá escolher como gostaria de ser mencionado(a), sugerir um nome fictício ou optar pelo anonimato; (3) Todos os materiais de seu acervo pessoal e os depoimentos cedidos serão armazenados em formato de arquivos digitais, em local seguro, protegido por senha e criptografia. Estes materiais estarão em posse do pesquisador Cristian Roberto Antunes de Oliveira, por um período de 10 anos, livre para sua consulta e de seus familiares de primeiro grau. Durante todo processo de pesquisa, somente o pesquisador e seu orientador terão acesso às íntegras de todos os materiais.

DECLARO que concordo em participar da pesquisa do doutorando Cristian Roberto Antunes de Oliveira, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas. O participante deverá receber uma via original e outra via deverá ficar de posse do pesquisador, assinada e rubricada em todas as páginas.

Lages, _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa)

Responsável pela pesquisa: Cristian Roberto Antunes de Oliveira.

Contato - (49) 99941-7463, e-mail craoliveira@ucs.br.

Lages, (SC), Bairro Santa Helena, n 952.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS NARRATIVAS COM OS/AS PROFESSORES/AS

ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

- a) Nome: _____
- b) Idade: _____
- c) Sexo: () masculino () feminino
- d) Escolaridade:
- () graduação – qual (is) _____
- () especialização - qual (is) _____
- () mestrado - área de conhecimento _____
- () doutorado - área de conhecimento _____
- e) Utilizou a licença e bolsa concedida pela Prefeitura Municipal, regimentada pela lei N353 em seu art. 33 do magistério? sim () () não
- f) Tempo de atuação na educação: () entre 5 e 10 anos () entre 10 e 15 anos () entre 15 e 20 anos () entre 20 e 25 anos () entre 25 e 30 anos () entre 30 e 35 anos
- g) Tempo de atuação no Sistema Municipal de Educação de Lages () entre 5 e 10 anos () entre 10 e 15 anos () entre 15 e 20 anos () entre 20 e 25 anos () entre 25 e 30 anos () entre 30 e 35 anos
- h) Quais etapas da educação básica, já lecionou?

- i) Já atuou em setor administrativo na educação? sim () () não
- j) Participa regularmente da formação permanente ofertada pela Secretaria Municipal da Educação: () sim () não () às vezes

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Quais as atividades que você tem feito nos últimos anos para sua formação permanente – cursos (online, presenciais), eventos pedagógicos, seminários, congressos, etc...?
2. Com base na formação permanente para os professores de Geografia, qual a sua percepção sobre os encontros de estudos oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação?
3. São oportunizados grupos de estudo ou formação permanente no espaço escolar ou mesmo na formação?

4. Diante da formação permanente recebida durante um período letivo, você percebe uma continuidade de um encontro de estudos para o outro?
5. Como tem ocorrido os momentos de formação permanente recebidos nos últimos anos, quais as teorias estudadas, as oficinas, ou outras formas de abordagem que foram realizadas.
6. No seu olhar pedagógico, os estudos realizados nos encontros de formação de Geografia embasam a prática da sala de aula? Você recebe acompanhamento, subsídios e respaldo quanto a sua prática como docente?
7. Qual o seu olhar quanto à oferta dos encontros de formação permanente da Secretaria Municipal da Educação no que diz respeito à duração, ao período e ao espaço de tempo entre uma formação e outra?
8. Como você organiza o seu fazer pedagógico, a seleção dos conteúdos, e a sua prática em sala de aula? Como é o seu cotidiano docente?
9. Você participou da elaboração das Diretrizes do Sistema municipal de Educação de Lages que orienta o ensino de Geografia, que está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e com Currículo do Território Catarinense? Se sim, como foi organizado estes momentos de estudos para a elaboração? E qual sua opinião sobre o resultado deste trabalho?
10. Você considera que o currículo construído no Sistema Municipal de Educação pode contribuir para o seu fazer pedagógico?
11. Caso você pudesse decidir a pauta dos encontros de formação permanente, com o intuito de apoiar, qualificar sua prática pedagógica, quais sugestões faria?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS NARRATIVAS COM OS/AS PROFESSORES/AS FORMADORES/AS

ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

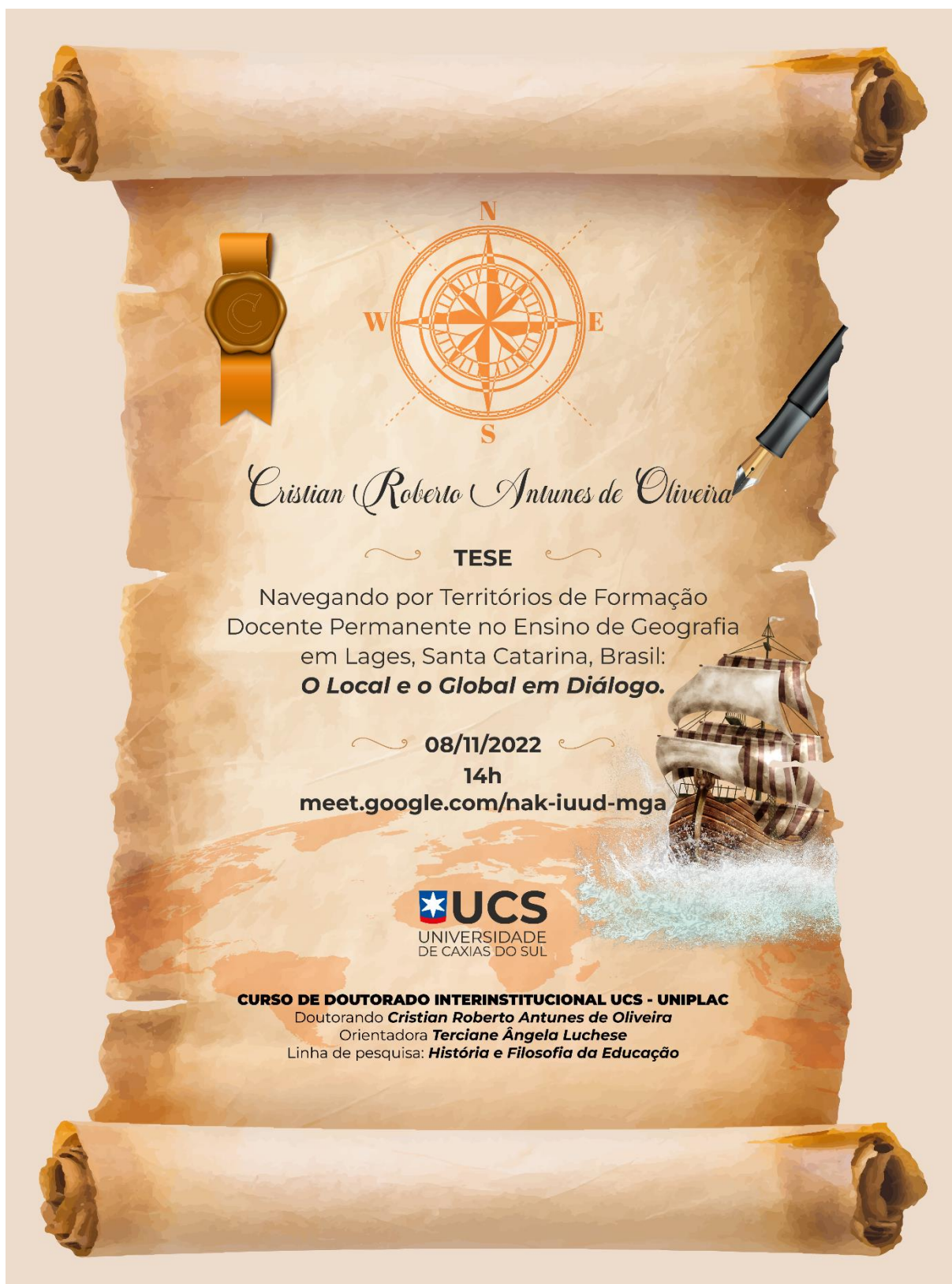
- a) Nome: _____
- b) Idade: _____
- c) Sexo: () masculino () feminino
- d) Escolaridade:
- () graduação – qual (is) _____
- () especialização - qual (is) _____
- () mestrado - área de conhecimento _____
- () doutorado - área de conhecimento _____
- e) Utilizou a licença e bolsa concedida pela Prefeitura Municipal, regimentada pela lei 353 em seu art. 33 do magistério? sim () () não
- f) Tempo de atuação na educação: () entre 5 e 10 anos () entre 10 e 15 anos () entre 15 e 20 anos () entre 20 e 25 anos () entre 25 e 30 anos () entre 30 e 35 anos
- g) Tempo de atuação no Sistema Municipal de Educação de Lages () entre 5 e 10 anos () entre 10 e 15 anos () entre 15 e 20 anos () entre 20 e 25 anos () entre 25 e 30 anos () entre 30 e 35 anos
- h) Quais etapas da educação básica, já lecionou?
- _____
- i) Já atuou em setor administrativo na educação? sim () () não
- j) Participa regularmente da formação permanente de professores ofertada pela Secretaria Municipal da Educação: () sim () não () às vezes
- k) Qual o espaço de tempo que você esteve na formação continuada?
- _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Qual a concepção de formação permanente para a Secretaria Municipal da Educação durante o período que você esteve na função de professor formador?
- 2) Sabemos que com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, do Currículo do Território Catarinense e das DCSMEL, devem ser apresentadas orientações acerca da formação de professores. Como você percebe que estes documentos podem (ou não) auxiliar nos momentos da formação permanente?

- 3) Como você percebe a adesão e as participações dos professores nos encontros de estudos?
- 4) Quais eram os seus embasamentos, estratégias, metodologias para realizar os encontros de formação com os professores de Geografia?
- 5) Como você acompanhava as práticas pedagógicas dos professores do Sistema Municipal de Educação? Conte um pouco sobre esse processo de acompanhamento.
- 6) Existia uma sequência nos encontros de formação durante o ano letivo, com a utilização de textos e contextos que envolvessem uma continuidade de trabalhos para o próximo encontro? Qual o seu critério para definir as pautas dos encontros de formação?
- 7) Na sua percepção, quais eram os documentos, as diretrizes que orientavam o fazer pedagógico, a sequência de conteúdo dos professores no período em que você esteve na formação permanente?
- 8) Você participou da elaboração do novo currículo que orienta o ensino da Geografia no Sistema Municipal, que está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e com o Currículo do Território Catarinense? Se sim, como foram organizados estes momentos de estudos para esta elaboração? O que você pensa dos resultados?
- 9) O currículo construído no Sistema Municipal de Educação pode contribuir para o seu fazer pedagógico e dos demais colegas? Fale um pouco sobre como você percebe essas mudanças?
- 10) Na sua opinião, para qualificar a formação permanente, o que você pensa que poderia ser implementando?
- 11) O trabalho de professor formador contribuiu de que forma para sua trajetória profissional?

APÊNDICE D – CONVITE DA BANCA DE DEFESA DA TESE DE DOUTORADO



APÊNDICE E – IMAGEM DE SÃO JORGE – AGRADECIMENTO E DEVOÇÃO



ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, Ivana Elena Michaltchuk, abaixo assinado, responsável pelo(a) Secretaria Municipal da Educação de Lages (SC), no cargo de Secretária Municipal da Educação, estou ciente, de acordo e autorizo a realização da pesquisa de doutorado intitulada “O ENSINO DA GEOGRAFIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DO LOCAL AO GLOBAL (LAGES/SC, 2012- 2020).” sob responsabilidade do pesquisador Cristian Roberto Antunes de Oliveira, orientado pela Prof. Dra. Terciane Ângela Luchese da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A instituição, na figura de seu representante legal, poderá a qualquer momento obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do telefone (49) 99941-7463 ou pelo e-mail: craoliveira@ucs.br, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo.

Deste modo, fui informado(a) pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador documentos e acesso aos professores do Sistema Municipal da Educação de Lages, bem como as unidades de ensino.

Lages, 21 de Outubro de 2020.

Ivana Elena Michaltchuk
Secretária Municipal da Educação

Responsável legal pela instituição

Ivana Elena Michaltchuk
Secretária Municipal da Educação de Lages (SC)

Ivana Elena Michaltchuk
Secretária Municipal da Educação
Decreto 17.068



**ANEXO B – PARECER DO CEP / ARQUIVO RETIRADO DA PLATAFORMA
BRASIL**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DA GEOGRAFIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DO LOCAL AO GLOBAL (LAGES/SC, 2012-2020)

Pesquisador: CRISTIAN ROBERTO ANTUNES DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45097321.5.0000.5341

Instituição Proponente: Universidade de Caxias do Sul-RS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.696.010

Apresentação do Projeto:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

Este trabalho tem como objetivo discutir o Ensino da Geografia nas Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores: do local ao global (Lages/SC, 2012- 2020). Ressalto que escolho como ponto de partida para o escopo teórico ancorar minha tese, em uma metáfora, a qual o campo da cartografia ganha espaço na feitura do mapa. Compreendo que é necessário analisar como as políticas públicas e curriculares para a educação básica e as diretrizes que orientam a Formação Continuada de professores de Geografia implicam no fazer pedagógico docente. As políticas curriculares não são neutras, encontram-se permeadas por discursos, disputas, ideologias, interesses políticos e relações de poder. No ensino da Geografia, isso se torna ainda mais evidente por meio das escolhas epistemológicas dos currículos, bem como pela forma que os docentes entendem essas orientações como aliadas da sua prática (ou não). Defino minha base empírica amparada em ouvir professores, e professores formadores, além da pesquisa documental e, por fim, a utilização do Sistema de Informação de Geografia (SIG), que atende ao papel que assumo como cartógrafo pesquisador, sendo o cartógrafo responsável pela elaboração, e confecção de cartas, e mapas. Nomino meus instrumentos de coleta de dados como cartas geográficas. É com base na experiência, e ainda por meio da minha militância educacional, que percebo a necessidade

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

E-mail: cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 4.696.010

de encarar este tema como objeto de investigação. Defino meu objetivo geral como a bússola que me guiará durante a rota cartográfica da navegação, sendo ele: analisar como as políticas públicas para a educação básica, entre o local (Lages SC) e o global, e as diretrizes que orientam a Formação Continuada de professores de Geografia, entre os anos de 2012 a 2020, implicam (ou não) no fazer pedagógico docente. Na cartografia da tese, oriento-me pelos pontos cardeais, definidos estes como os objetivos específicos: a) analisar o espaço da Geografia nas políticas públicas que orientam a formação continuada de professores da esfera local a global; b) investigar quais os impactos da implementação das novas políticas públicas, documentos oficiais na elaboração dos currículos do ensino da Geografia; c) descrever como são realizados/organizados os momentos de formação continuada do sistema público municipal de Lages (SC) a partir da percepção dos professores de Geografia; e d) verificar a, partir das narrativas dos docentes, como as mudanças nas políticas públicas e a formação continuada articulam-se ao seu fazer pedagógico. É por meio desses caminhos definidos que escolho a tripulação do navio, Milton Santos e Paulo Freire, que irão me direcionar pela perscruta do espaço geográfico, político, teórico e social. Suas histórias de vida, seus pensamentos, suas influências são vertentes que os unem em torno do campo da Geografia e subsidiam a condução teórica e epistemológica do estudo. Três eixos principais compõem a tese, sendo estes a formação Continuada de professores de Geografia, o ensino da Geografia nas políticas públicas, e a práxis pedagógica do ensino da Geografia. Tais reflexões se refletem em uma composição da rota cartográfica delimitada por conexões (do local ao estadual), conexões cruzadas (do Estado ao Estado Nação) e, por fim, interconexões (do Estado nação ao Global). É diante desses caminhos que vislumbro um estudo que possa contribuir com todos aqueles que, assim como eu, acreditam no poder do ensino da Geografia para transformar a sociedade, e isso, inevitavelmente perpassa pela formação dos docentes que atuam nessa área.

Para orientar os caminhos da feitura do mapa, adotei como ponto de vista metodológico, que esta pesquisa irá definir-se pela abordagem qualitativa. Considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (MINAYO, 1994), a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, enfatizando a condição do pesquisador como sujeito e destacando a importância do diálogo com o campo empírico no

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

E-mail: cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 4.696.010

processo de produção de conhecimento.

No que tange à pesquisa qualitativa, Lakatos Marconi explicita: A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (MARCONI, 2001, p. 44).

A pesquisa será realizada em sua coleta de dados por meio da pesquisa documental, das entrevistas narrativas, e do uso do Sistema de Informações Geográficas (SIG). A pesquisa documental é descrita por Severino (2007) como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, p. 122).

Como fonte para as análises documentais, pretende-se utilizar os documentos que regem as políticas públicas de Formação Continuada dos professores de Geografia, sendo eles: (1) Projeto Conhecer do Município de Lages (2012), este que foi o primeiro documento que orientou a Formação Continuada de forma local; (2) a Proposta Curricular do Município de Lages (2020), que está em fase de conclusão, com previsão de ser homologada no ano de (2020) como já anunciado anteriormente; (3) Proposta Curricular de Santa Catarina na versão de (2014); (4) o Currículo do Território Catarinense (2019); (5) a Base Nacional Comum Curricular (2018); e as principais (6) políticas públicas nacionais e internacionais de Formação de Professores do período de (2012 a 2020), mais precisamente uma análise dos marcos legais e das prescrições, atentando para o local, o regional e o nacional, para tentar perceber numa dinâmica global fazendo estas interrelações.

As entrevistas narrativas que se pretende realizar serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, para, então, serem analisadas e indexadas com a pesquisa documental, para que não se tornem frágeis. Outro instrumento que irá auxiliar na coleta de dados, será a utilização do Sistema de Informações Geográficas (SIG), considerado um software para mapear e indicar respostas às várias questões sobre planejamento urbano, local e regional, levantamento de recursos, análise espacial, e social. Em um SIG, os dados geográficos são estruturados em planos de informação, também

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

E-mail: cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 4.696.010

denominados de camadas: os planos de informação, quando geograficamente referenciados (georreferenciados). Por isso, adoto este sistema como ponto essencial, a fim de realizar análises espaciais do local ao global, tabulando dados e relacionando-os com questões de ordem geográfica, que permitirão analisar os territórios deste estudo.

A seguir é transcrito trecho do Projeto Completo que detalha quem serão os participantes das entrevistas narrativas:

Para definir os critérios de inclusão na etapa das entrevistas narrativas, pretendo realizá-las com cinco professores formadores que atuaram nos últimos oito anos na Secretaria Municipal de Lages, na área das Ciências Humanas, que sejam licenciados na Geografia, e que atuem há mais de três anos no corpo docente efetivo do Sistema Público Municipal. A fim de ouvir os professores, cinco profissionais serão escolhidos, sendo o critério para participação não terem atuado na formação continuada, sendo membros efetivos do Sistema Público Municipal, e licenciados em Geografia.

Para realizar as entrevistas narrativas, pretendo adotar como procedimento metodológico uma entrevista semiestruturada, com a elaboração prévia de um roteiro com 11 perguntas, conforme (apêndice 2) para os professores formadores e (apêndice 3) para os professores que atuam somente em sala de aula. As entrevistas serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Objetivo da Pesquisa:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

Objetivo primário:

Analisar como as políticas públicas para a educação básica, entre o local (Lages SC) e o global, e as diretrizes que orientam a Formação Continuada de professores de Geografia, entre os anos de 2012 a 2020, implicam (ou não) no fazer pedagógico docente.

Objetivo secundário:

1. Analisar o espaço da Geografia nas políticas públicas que orientam a formação continuada de professores da esfera local a global;
2. Investigar quais os impactos da implementação das novas políticas públicas, documentos oficiais na elaboração dos currículos do ensino da Geografia;
3. Descrever como são realizados/organizados os momentos de formação continuada do sistema público municipal de Lages (SC), a partir da percepção dos professores de Geografia;
4. Verificar, a partir das narrativas dos docentes, como as mudanças nas políticas públicas e a

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

E-mail: cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 4.696.010

formação continuada articulam-se ou não ao seu fazer pedagógico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

Riscos:

Toda pesquisa possui riscos, e partindo desse princípio as lembranças, necessárias para a pesquisa, podem desencadear diversos sentimentos, ainda mais pela opção de um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, que será por meio de entrevistas narrativas. Com isso, sentimentos sensíveis, como alegria, melancolia, tristezas ou até mesmo desconforto com relação à abordagem de algum assunto pode ocorrer, provocando invasão da privacidade do entrevistado, neste caso, se ocorrerem, a pesquisa com os sujeitos será imediatamente suspensa e os mesmos serão encaminhados pelo pesquisador para o setor de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense, de forma gratuita, para que assim, recebam todos os atendimentos necessários. Vale ressaltar, que o programa de doutoramento institucional, permite esta parceria com a Universidade local, e ainda consideramos que todos os entrevistados residem em Lages (SC), facilitando tal atendimento. Outras medidas de prevenção e cuidado com o bem-estar dos participantes serão utilizadas durante a entrevista narrativa será a garantia de um espaço exclusivo para o entrevistado, reservando a liberdade para não responder questões constrangedoras, bem como todos os procedimentos sanitários em acordo com os protocolos de saúde, e orientações da OMS (Organização Mundial de Saúde) serão levados em consideração. Sendo higienizado o espaço, mantendo o distanciamento social de 1,5 (metros), álcool gel, e outros protocolos básicos necessários a fim de garantir a saúde de todos os envolvidos. Acredito que isso irá contribuir para minimizar riscos. Outro procedimento será ficar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantindo que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante. Será assegurado a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa do projeto. E a garantia que o material da entrevista e os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado no TCLE.

Benefícios:

A intenção desta pesquisa é proporcionar novos olhares e reflexões com base em documentos normativos enquanto a sua efetiva aplicabilidade na ação educativa e cotidiana do professor,

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

E-mail: cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 4.696.010

partindo de um olhar atento da esfera municipal, chegando ao estudo de políticas internacionais da formação continuada de professores, especialmente para o ensino de Geografia. Com isso, o estudo se movimenta a partir da seguinte questão: como as políticas públicas para a educação básica e as diretrizes que orientam a Formação Continuada de professores de Geografia implicam no seu fazer pedagógico? Reafirma-se, assim, a necessidade de investigar se as políticas públicas que orientam o fazer pedagógico das Ciências Humanas no ensino de Geografia são percebidas como uma política educacional articulada com o espaço escolar, de modo que este processo contemple a continuidade da formação dos professores, e que, de fato, contribuem para o acesso a aprendizagens que fortalecem o conhecimento destes profissionais da educação ao vivenciar e experienciar o cotidiano escolar, e promoverem sua ação docente. Com isso, esta pesquisa irá apresentar benefícios aos Sistema Público Municipal de Educação de Lages, no que diz respeito ao repensar a formação continuada de professores, e o impacto prático de documentos legais, que orientam o fazer pedagógico docente

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa com vistas à produção de Tese de Doutorado em Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o projeto. De acordo com a Resolução CNS 466/2012, inciso XI.2., e com a Resolução CNS 510/2016, artigo 28, incisos III, IV e V, cabe ao pesquisador:

- Elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- Apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

E-mail: cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 4.696.010

pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e

- Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1725837.pdf	05/05/2021 15:46:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cep.pdf	02/05/2021 19:57:07	CRISTIAN ROBERTO ANTUNES DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_versao_atualizada.pdf	02/05/2021 19:55:40	CRISTIAN ROBERTO ANTUNES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	28/03/2021 16:11:44	CRISTIAN ROBERTO ANTUNES DE	Aceito
Outros	beneficios_pesquisa.pdf	28/03/2021 11:23:28	CRISTIAN ROBERTO ANTUNES DE	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista_2.pdf	28/03/2021 11:21:58	CRISTIAN ROBERTO ANTUNES DE	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista_1.pdf	28/03/2021 11:21:40	CRISTIAN ROBERTO ANTUNES DE	Aceito
Cronograma	cronograma_pesquisa.pdf	28/03/2021 11:18:35	CRISTIAN ROBERTO ANTUNES DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_da_instituicao.pdf	28/03/2021 11:18:23	CRISTIAN ROBERTO ANTUNES DE	Aceito
Orçamento	orcamento_pesquisa.pdf	28/03/2021 11:17:33	CRISTIAN ROBERTO ANTUNES DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

E-mail: cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 4.696.010

CAXIAS DO SUL, 06 de Maio de 2021

Assinado por:
Magda Bellini
(Coordenador(a))

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

E-mail: cep-ucs@ucs.br